

Facultad de Educación

Máster en Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales

**Mediadores y lectura literaria: una
aproximación a los factores que
influyen en los criterios de selección de
obras**

Análisis cualitativo de entrevistas en profundidad e historias de vida
lectora de maestros de Educación Infantil y Primaria

Trabajo Fin de Máster

Curso 2013/2014

Autora:

Noemí Manrique Gil

Directora:

Rosa Tabernero Sala

Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación

Máster en Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales

**Mediadores y lectura literaria: una
aproximación a los factores que
influyen en los criterios de selección de
obras**

Análisis cualitativo de entrevistas en profundidad e historias de vida
lectora de maestros de Educación Infantil y Primaria

Trabajo Fin de Máster

Curso 2013/2014

Noemí Manrique Gil

Rosa Tabernero Sala

Resumen

Ante la necesidad de formar lectores literarios competentes, y a la vista de las carencias del tratamiento didáctico del hecho literario en las aulas, se ha seleccionado a siete maestras de Educación Infantil y Primaria para tratar de conocer qué criterios de selección de libros aplican. Si las lecturas de los niños y su calidad literaria dependen de los libros que les ofrecen los adultos, se trata de indagar si la formación recibida por estos mediadores desarrolla su competencia literaria para formar lectores competentes en las aulas. Así mismo, se trata de averiguar en qué medida la experiencia lectora influye en los criterios aplicados. Para ello se han realizado entrevistas en profundidad junto al análisis de sus historias de vida lectora.

Palabras clave

Formación literaria, mediador, competencia literaria, lectores literarios, experiencia lectora

Abstract

Facing the necessity of training literary competent readers, and seeing the lacks of the didactic treatment of the literary event in classrooms, seven infant and primary education teachers have been selected to try to know the book criteria applied for the selection of child books. If child's readings and their literary quality depend on what books adults offer, it's about investigating if the information received by these mediators develops its literary competence to form competent readers in classroom. Besides, it tries to find out to what extent the reading experience influences the criteria. For this reason, in-depth interviews have been made beside the analysis of their reading life stories.

Keywords

Literary training, mediator, literary competence, literary readers, reading experience

Índice

1. Introducción	11
2. Problema de investigación	13
2.1. Presupuestos de partida	14
2.2. Preguntas de investigación.....	15
2.3 Objetivos de investigación.....	15
2. Estado de la cuestión	17
3. Marco teórico	21
4. Diseño de la investigación	35
4.1. Metodología	35
4.2. Selección de los participantes	36
4.3. Técnica de recogida de información	37
4.4. Procedimiento	39
4.5. Análisis de datos.....	41
5. Análisis de datos y resultados	43
6. Discusión de los resultados.....	77
7. Conclusión	87
8. Nuevas vías de investigación.....	91
9. Referencias	93
ANEXOS	95

1. Introducción

Partiendo de la experiencia personal de la investigadora, el objeto de estudio de la presente investigación emerge del **campo educativo**. La práctica docente en aulas de Educación Infantil y Primaria es el escenario del que surge la necesidad de reflexionar sobre lo expuesto en este estudio. A lo largo del tiempo, durante los años de trabajo en centros educativos de Educación Infantil y Primaria, encuentro carencias en el tratamiento del hecho literario entre los mediadores-maestros. Por tanto, y ante la inquietud personal de ahondar sobre la literatura infantil y juvenil, decido ampliar mi formación académica realizando Estudios propios en la Universidad de Zaragoza y curso la primera edición del Postgrado Lectura, libros y lectores infantiles y juveniles donde encuentro espacios de reflexión sobre la lectura. Esta formación, y reflexión sobre la educación literaria en las escuelas, aumenta la necesidad de seguir profundizando en la **idea de cambio tanto de los modelos de enseñanza de la literatura**, llevados a cabo en las aulas, como del concepto de lectura que poseen algunos mediadores-maestros. De ahí procede el interés por realizar esta investigación, y gracias a las orientaciones de la directora de este trabajo fin de máster, el estudio se centra en la formación que recibe el mediador-maestro y en cómo esta influye en los criterios selección de la lectura literaria.

La presencia del mediador-maestro es fundamental en el proceso de transmisión de la lectura, cuando los niños hablan de los libros con sus maestros se crean lazos especiales encaminados al disfrute de la literatura y la comprensión del discurso literario. Dicho discurso es diferente ya que no solo favorece el uso creativo del lenguaje y el conocimiento más profundo de la lengua sino que contribuye a formar individuos y a establecer conexiones intertextuales, por tanto requiere otro tratamiento y una **formación literaria específica**. Por consiguiente, para lograr el desarrollo de la competencia literaria es necesario formar a los mediadores-maestros dentro del enfoque comunicativo de la educación literaria. Del mismo modo, y ya que formar lectores literarios competentes requiere de lecturas de calidad literaria, se decide averiguar si la experiencia lectora **del mediador** se relaciona con los libros que muestran a sus alumnos.

La experiencia lectora del individuo le acompaña en su identidad y actitudes ante los libros, así pues que los mediadores-maestros reflexionen, junto a la práctica educativa, sobre su bagaje lector, proporcionará espacios y tiempos donde la literatura infantil y juvenil está presente favoreciendo la reflexión de los criterios de selección de libros que aplican en sus las aulas.

2. Problema de investigación

Existe una preocupación por la lectura literaria y los hábitos lectores, son varias las investigaciones (Petit, 1999, 2001; Sarland, 2003; Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez, 2013) que ponen de manifiesto las quejas de los alumnos sobre el tratamiento que las escuelas dan a los libros. Así mismo, Lluch y Chaparro (2007) consideran importante la labor de los comités de valoración de libros por la repercusión social que implica en relación con los autores, ilustradores, empresas, editoriales y mediadores; todos ellos factores que tienen que ver con la promoción de la lectura. Por tanto, el mediador-maestro y los futuros docentes (lectores o no) pasan a ser objeto de estudio tal y como demuestran las publicaciones de Munita, (2013); Granado y Puig, (2014); Dueñas, Tabernero, Calvo y Consejo, (2014).

Un enfoque didáctico de la literatura aleja a los jóvenes de los libros, a quienes no se les deja un espacio para el disfrute, este tipo de actividades producen rechazo a la lectura ya que han supuesto una mala experiencia y es, precisamente la escuela la que debería acercar los libros a los jóvenes. Corresponde a los docentes conducir a los alumnos a una mayor familiaridad, un mayor acercamiento a los textos escritos sin embargo la relación de la lectura con la escuela resulta compleja.

Según Patte (2008) existe una falta de reflexión sobre la calidad literaria de los libros que los maestros muestran a sus alumnos. Cuando los maestros, a la hora de seleccionar las lecturas, se ciñen única y exclusivamente al programa de la materia que imparten, denomina a esta literatura como la prolongación del manual escolar. Dicha autora desarrolla esta idea donde los maestros seleccionan los libros que muestran a sus alumnos sin reflexionar. En ocasiones, por falta de tiempo o dinero estos mediadores compran libros a las editoriales que visitan las escuelas, con el riesgo de caer en intereses comerciales; completan sus bibliotecas de aula con los libros que los niños llevan a clase, con calidad literaria o no, ya que muchas veces los llevan para desprenderse de ellos o “quitárselos de encima”.

Son varios los autores (González Nieto, 1992; García Ribera, 1996; Bordons, 1994; Colomer, 1998; Díaz-Plaja, 2001; Mendoza, 1994, 2002), citados por Mendoza (2004: 15), que plantean la necesidad de sistematizar un enfoque para llevar a cabo en las aulas que verdaderamente apunte hacia la formación del lector literario, un enfoque que se centre en la “formación para apreciar la literatura” donde pese más el concepto de que la literatura es para disfrutarla ante la idea de que es un contenido de “enseñanza”.

Las lecturas de los niños y su calidad literaria dependen de los libros que les ofrecen los adultos. Cada individuo transmite su propia idea de lectura por lo tanto la formación literaria del mediador, en este caso del docente, es necesaria para ofrecer a los niños un tipo de lecturas u otro: “las oportunidades que tiene el niño para leer dependen muy estrechamente del concepto de los libros, de la lectura, de la escuela que tiene su maestro. También depende de la organización pedagógica de la escuela” (Patte, 2008: 49).

Así pues, y reconocida la importancia del mediador-maestro, la educación literaria, centrada en formar y desarrollar la competencia literaria, posee otro punto clave en la selección del corpus de literatura infantil y juvenil; por tanto como propone Tabernero (2005: 52) el mediador adulto debe ser asesorado y guiado en un mercado editorial que publica constantemente gran número de libros. El mediador no sólo debe ser asesorado sino que, en especial el maestro debe ser formado de manera eficaz, “se trata, por una parte, de ahondar en el receptor y en sus competencias, y por otra, de establecer pautas nuevas, diferentes, cuanto menos, de las que el futuro maestro ha adquirido en su enseñanza anterior en el análisis de textos literarios” (Tabernero, 2013:49).

Así como cada individuo posee su propia idea de la lectura y de los libros, cada persona tiene un bagaje lector. Esta experiencia lectora nos acompaña en nuestra identidad y actitudes ante los libros, y para conocerla Petit (2001) recomienda a estudiantes, docentes, bibliotecarios e investigadores realizar su autobiografía lectora, tratando de encontrar los momentos clave de su lectura, de cómo la lectura nos construye a nosotros mismos. Realizar la autobiografía lectora invita a reflexionar sobre las razones, personas y momentos relacionados con la propia actividad lectora y quizás ayude a encontrar los motivos por los que nos alejamos o acercamos a unos libros u otros. Así pues, se trata de un ejercicio de reflexión interesante a realizar por los mediadores-maestros, que acompañando a su práctica docente, proporciona espacios y tiempos donde conocer la experiencia lectora, aumentando la presencia de la literatura infantil y juvenil en las aulas y potenciando la reflexión en la selección de los libros que llevan a las aulas.

2.1. Presupuestos de partida

Se trata de conocer qué criterios de selección de libros utilizan los maestros en activo en sus aulas, considerando a estos maestros, bajo el concepto de la educación literaria, como uno de los mediadores clave para poner en relación al texto, el autor de la obra y al receptor-lector. Por ello se considera un factor importante la formación en literatura infantil y juvenil que reciben los maestros, presuponiendo que a más formación más

calidad literaria en la elección de cuentos y libros álbumes. Del mismo modo, se pretende averiguar en qué medida la experiencia lectora de los docentes influye en dicha selección. Estos presupuestos de partida se pueden resumir en dos:

- La formación que reciben los maestros resulta insuficiente en la fundamentación de los criterios de selección de la lectura literaria.
- La experiencia lectora del mediador interviene en los criterios de selección de los libros que muestran a sus alumnos.

2.2. Preguntas de investigación

- ¿Influye la formación que reciben los maestros en la calidad literaria de los libros que llevan al aula?
- ¿En qué medida la experiencia lectora del mediador interviene en los criterios de selección de los libros que muestran a sus alumnos?

2.3 Objetivos de investigación

- Indagar si la formación del profesorado en activo resulta insuficiente en la fundamentación de los criterios de selección de la lectura literaria.
- Averiguar si la experiencia lectora del mediador interviene en los criterios de selección de los libros que muestran a sus alumnos.

2. Estado de la cuestión

Ante la preocupación por la lectura literaria y los hábitos lectores de los jóvenes, varios investigadores se han acercado a este objeto de estudio para tratar de conocer las opiniones que poseen los alumnos sobre el tratamiento que las escuelas dan a los libros. Petit (1999, 2001) participando en dos interesantes investigaciones relacionadas con la lectura, comprueba que la juventud sigue siendo del periodo de la vida en el que más se lee. La primera de sus investigaciones se lleva a cabo a partir de entrevistas con personas de diferentes categorías sociales que viven en el campo y a las que les gusta leer, donde evocaban, de manera muy libre, el conjunto de su trayectoria como lector, desde los primeros recuerdos infantiles. La segunda investigación se basa en entrevistas con 90 jóvenes de seis barrios desfavorecidos cuya trayectoria se ve influida por la frecuentación a una biblioteca pública. A consecuencia de ambas investigaciones, Petit interviene en numerosos coloquios, conferencias y cursos de formación, tanto en Francia como en otros países a partir de las cuales publica libros como *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* (1999) y *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público* (2001). Sus investigaciones han tenido un lugar relevante en los estudios sobre la lectura en el medio rural y el papel de las bibliotecas públicas en la lucha contra los procesos de exclusión. En los últimos años, se dedica a la tarea de profundizar en el análisis de la contribución de la lectura en la construcción o en la reconstrucción de sí mismo, en particular en espacios en crisis, que estén afectados por guerras o violencias repetidas, por desplazamientos forzados de poblaciones o por degradaciones económicas rápidas.

Por otro lado, existen muchos trabajos sobre el tema de la respuesta de los lectores frente a la literatura, así pues Sarland (2003) investiga a cerca de la opinión que tienen los jóvenes sobre los libros que leen y, en un estudio piloto, trata de averiguar por qué los maestros eligen leer o estudiar con sus alumnos, unos libros u otros. Sus investigaciones se inician a partir de su experiencia como maestro y de su concepción de lo que es “buena literatura” recomendando a los maestros que reflexionen sobre estos aspectos, fundamentalmente para mejorar la educación. Comienza sus investigaciones fijándose en las respuestas de los lectores pero pronto concluye que debe incluir los aspectos culturales en ellas, el concepto de cultura como elaboración social. En la investigación de su tesis doctoral se incluye el estudio piloto donde, a través de anotaciones, se elabora una lista con seis categorías donde quedan agrupadas las razones que llevan a los maestros a mostrar a los niños unos libros u otros, dichas categorías son: disponibilidad real y utilidad del texto, preferencias personales de los maestros, audiencia a la que se dirigían (textos elegidos para

atraer a los alumnos), desarrollo del alumno y su lectura, libros escogidos por su calidad y libros escogidos porque favorecían la transmisión de la alta cultura.

En relación a la formación de lectores críticos mediante textos literarios, Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez (2013), a través del estudio de caso de un club de lectura escolar, plantean la importancia de desarrollar en las aulas un enfoque de la educación literaria que tenga en cuenta nuevas estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia lectora y el fomento del hábito lector desde edades tempranas. El club de lectura escolar del tercer ciclo de educación primaria, orientado al desarrollo del gusto por la lectura y el espíritu crítico, permitió, a partir de los comentarios realizados por los alumnos, la categorización de las formas de pensamiento crítico del alumnado. El estudio muestra las posibilidades que presenta el diálogo reflexivo como método de trabajo para lograr la formación de lectores críticos. En ocasiones, estas prácticas de animación a la lectura derivan de las exigencias que provienen de políticas educativas, a través de sus objetivos de aprendizaje en cuanto al estudio de la Lengua y la Literatura y de los planes de lectura del centro educativo, ambos obligatorios.

Del mismo modo, la selección de los libros llevados a las aulas por los docentes puede estar influenciada tanto por guías de lectura y algunas recomendaciones de las editoriales como por los comités que valoran y recomiendan libros para niños y jóvenes tanto literarios como informativos. Referente al último aspecto, Lluch y Chaparro (2007) realizan una investigación en la Fundación para el Fomento de la Lectura Fundalectura (Bogotá, Colombia) sobre el funcionamiento de los comités y los criterios de selección de los libros. En ella se describen los comités de evaluación de libros y la metodología llevada a cabo en la recogida de datos que ha permitido conocer los criterios para la valoración de libros. La labor de dichos comités de valoración implica una repercusión social en relación con los autores, ilustradores, empresas, editoriales y mediadores; todos ellos factores que tienen que ver con la promoción de la lectura. Así pues, el estudio concluye con el resumen de los aspectos que utilizan para valorar los libros clasificados según el tipo de narrador, los personajes, la tipografía, y también según las edades y géneros, entre otros.

Por lo tanto, ante las opiniones de los jóvenes y las influencias a las que están sometidos los medidores-maestros a la hora de seleccionar las lecturas literarias que llevan a sus aulas, se hace necesaria la comprensión del discurso literario y para ello se precisa una formación literaria específica sobre Literatura infantil y juvenil donde se desarrollen nuevas estrategias y enfoques hacia una educación literaria de calidad. En relación a esto

último, la formación literaria del mediador-maestro y los futuros docentes (lectores o no), Munita (2013) realiza un estudio exploratorio, mediante relatos de vida lectora y entrevistas semiestructuradas, en el que se indaga sobre las creencias y saberes de cuatro estudiantes de Magisterio en cuanto a la educación literatura en la escuela, relacionadas con su perfil lector. En el análisis de los resultados se observan diferencias, bajo los criterios de categorización de lectores fuertes y débiles, sintetizadas en los siguientes aspectos: el conocimiento del sistema literario, la concepción de lectura, las perspectivas de acción y la propia experiencia lectora del mediador en la relación didáctica, de ahí la importancia de tener docentes lectores en las escuelas para lograr formar lectores literarios competentes. Como indican los resultados de Munita (2013), la experiencia lectora del individuo le acompaña en sus actitudes ante los libros, es decir, la experiencia lectora de los mediadores-maestros influye en las lecturas que muestran a sus alumnos, tal y como se manifiesta en el estudio de Sanjuán (2013) donde sustenta que el componente emocional es intrínseco al acto de leer concluyendo que del concepto de experiencia de la lectura, complementario al de competencia literaria, básicos para que la educación literaria recupere la dimensión humanizadora.

Del mismo modo, en el trabajo exploratorio de Granado y Puig (2014) que indaga sobre el docente como sujeto lector a través de los títulos que evocan. A la muestra de más de mil alumnos de Magisterio se le solicita nombrar los tres últimos títulos de libros leídos, cuestión que pone en evidencia la necesidad de reeducar la relación con la lectura de los futuros maestros ya que los resultados manifiestan aspectos relacionados con la inmadurez lectora de los informantes, a través, como por ejemplo, de la lectura de libros de moda de gran impacto mediático.

Así pues, se plantea imprescindible que los mediadores-maestros reflexionen sobre los criterios de selección que aplican en su práctica docente, para ello la universidad debe proporcionar espacios y tiempos para dicha reflexión, tal y como se manifiesta en los estudios de Sanjuán (2013) y Dueñas, Tabernero, Calvo y Consejo (2014). En esta última investigación citada se indaga sobre la trayectoria lectora de los estudiantes de Magisterio a partir del análisis de 62 autobiografías lectoras tratando de constatar la relación que se establece entre el modo de la mediación y el canon seleccionado libremente por cada lector. En dicho estudio clasifican a los informantes en tres grandes grupos según su canon lector: lectores de canon académico, no lectores y lectores de canon social observando que algunos estilos de mediación parecen aportar garantías de mejores trayectorias lectoras concluyendo que las recomendaciones sobre los libros son más eficaces cuando viene

acompañadas de afectividad o conectan con aspectos claves de la vida de los sujetos. De tal modo que las prácticas universitarias deben ofrecer experiencias gratificantes de lectura a los futuros docentes.

3. Marco teórico

En coherencia con el marco teórico que acoge la investigación, presento los tres ejes que vertebran mi investigación, presupuestos de partida, preguntas y objetivos de investigación. Estos tres ejes teóricos que envuelven mi investigación son los siguientes: **la formación literaria** como concepto clave para comprender el discurso literario, necesario para poder formar lectores literarios competentes; **la competencia literaria del mediador**, imprescindible para ofrecer diferentes tipos de lecturas a los receptores y **lectura y construcción de identidades**, aspectos interrelacionados en el proceso de la actividad lectora mediante el cual el ser humano construye significados.

El primer eje al que hago referencia es el que tiene que ver con la **formación literaria** tanto de los mediadores, en este caso los maestros, como de los alumnos, futuros lectores. A la vista de los resultados de varias investigaciones sobre los hábitos lectores de los jóvenes y de los modos de acercar la literatura a las aulas urge a necesidad de formar **lectores literarios competentes**.

Para formar lectores literarios competentes es necesario desarrollar la competencia literaria encaminada a desarrollar habilidades y estrategias que hagan posible la lectura e interpretación del texto literario. Mendoza (2004) defiende la idea de que en el contexto curricular de Educación Infantil y Primaria el estudio de la literatura está asociado al de lengua y la función poética del texto literario queda en un segundo plano o subordinada a observaciones lingüísticas, por tanto si queremos desarrollar la competencia literaria se debe reconocer la **importancia del discurso literario** y fomentar habilidades receptoras y estéticas. Si el mediador plantea este tipo de estrategias favorecerá el desarrollo de actitudes positivas hacia la literatura y hacia la lectura, necesarias para poder crear lectores literarios.

Al realizar un recorrido histórico-cultural por los modelos de enseñanza y aprendizaje del estudio de la literatura en las sociedades occidentales encontramos, según afirma Colomer (2005), que:

También, en España, la Institución Libre de Enseñanza y otras corrientes de renovación escolar de principios del siglo XX (la Escuela Moderna del librepensador Ferre i Guàrdia, la Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana, etc.) defendieron la lectura directa de obras, la introducción de la literatura universal de las lecturas escolares, el ejercicio de la conversación y el diálogo como método pedagógico o el uso recreativo de la biblioteca (Colomer, 2005: 19).

Este intento de renovación no llegó a consolidarse, la metodología en las aulas no sufrió muchos cambios y la formación literaria de maestros continuó siendo deficiente, situación que se extendió hasta la década de 1970, donde el nuevo modelo escolar hizo que los libros se utilizaran de otro modo. Cabe mencionar aquí las palabras de Colomer (2005): “cualquier modelo de enseñanza literaria se caracteriza por la fuerte interrelación que establece entre sus objetivos, su eje de programación, el corpus de lectura propuesto y las actividades escolares a través de las que discurre la enseñanza” (Colomer, 2005:21).

Efectivamente, a partir de la década de 1960 se constató el fracaso lector de las primeras generaciones de adolescentes que habían cursado el proceso de escolaridad ampliado hasta la etapa secundaria. La diferencia entre las expectativas generadas y el resultado obtenido obligó a analizar las causas de esa distancia y a reconsiderar el modelo de enseñanza cultural y lingüística ofrecido por la escuela. Los adolescentes eran distintos porque pertenecían ahora a una sociedad que había cambiado el manejo de la información y los usos de lenguaje escrito, a través de los medios de comunicación y el crecimiento de las nuevas tecnologías. Debido a estos cambios, la literatura tuvo que encontrar un sitio nuevo y buscar nuevas conexiones con el contexto artístico y cultural que le rodeaba.

Es entonces cuando se modifican los objetivos y el tratamiento que se había dado hasta entonces a los libros. Se incorporan en los libros de texto diferentes tipos de lecturas como noticias de periódico y publicidad, se comienzan a realizar actividades relacionadas con la biblioteca escolar y se amplía el corpus literario llevando a las escuelas libros infantiles y juveniles. Es decir, como desarrolla Colomer (2005), en el estudio de la literatura cambió el objeto de estudio, mientras hasta ahora se estudiaba al autor, en ese momento es el texto el protagonista, en dos direcciones: por una parte, “hacia fuera”, hacia los factores externos del funcionamiento social del fenómeno literario, con la contribución principal de las teorías de la pragmática y por otra parte, “hacia dentro”, hacia los factores internos de la construcción del significado por parte del lector, tal como analizaron las teorías de la recepción. Son las **teorías de la recepción** las que incluyen al lector-receptor como objeto de estudio considerando al lector como pieza fundamental para apreciar el texto literario siendo partícipe de un proceso activo de creación necesario para el avance de la lectura.

En vista de las carencias del tratamiento didáctico sobre el hecho literario Mendoza (2004) define un **modelo de enseñanza** que pretende la concreción de un enfoque, el cual trata de facilitar el logro de una deseable educación literaria, es decir, formar individuos

capaces de disfrutar de la recepción. Los objetivos de la **formación literaria** conducen a saber interpretar y comprender el discurso literario, esto supone proponer en el aula actividades que guíen al alumno para que sea un lector autónomo. Se trata de formar lectores capaces de construir el significado del texto, es decir, formar para disfrutar y apreciar la obra literaria. Mendoza (2004) afirma que “una formación literaria en la que los textos no sean el eje mediador, no será posible que el aprendiz- lector establezca identificaciones, ni aproximaciones de recepción literaria, que serían las claves para su formación literaria” (Mendoza, 2004: 62).

Por este modelo de enseñanza deberían pasar tanto los mediadores-maestros, como sus alumnos para crear lectores competentes y experimentados. Dicho modelo se sustenta en tres bloques, el primero define la **educación literaria** como la formación del alumno para construir su competencia literaria capacitándole para la participación activa de la recepción de la obra literaria y fomentar la implicación interactiva del alumno lector con dicha obra. En el segundo bloque se perfilan las **competencias esenciales de la educación literaria** en tres direcciones: la comprensión tanto de las formas específicas de la comunicación literaria como de las formas específicas del discurso literario, y la dotación de las básicas referencias poéticas y retóricas que resulten útiles al alumno en cuanto receptor/lector en formación. El tercer bloque que sustenta el modelo para lograr una deseable educación literaria consiste en al **renovación del planeamiento didáctico de la literatura** que depende de la adaptación funcional y formativa de los supuestos de la teoría de la recepción donde la recepción no se trata como actividad pasiva, sino como un proceso de interacción entre el texto de la obra y el texto del lector.

En los últimos informes PISA (2009, 2012), (Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos), donde se evaluó la lectura en formato digital e impresa y la competencia lectora, respectivamente, España se encuentra por debajo de la media europea existiendo una diferencia estadística significativa. En cuanto a la comprensión lectora, los estudiantes españoles de 15 años ocupan el puesto 23 en el listado ordenado de los 34 países de la OCDE. Estos datos no son satisfactorios y menos si se pretende formar lectores literarios competentes, donde poseen un papel importante las habilidades receptoras del individuo, y la comprensión lectora se hace imprescindible para entender los textos.

Por otro lado, Colomer (2009) considera que los estudios sobre la lectura específica durante la infancia y la juventud son insuficientes, ya que la mayoría de los trabajos se

centra en el estudio de los hábitos lectores desde una determinada edad, en consecuencia, dicha autora señala el siguiente aspecto significativo:

En cuanto a los aspectos cuantitativos, la lectura de los niños sigue un patrón que, como es lógico, tiene que ver con el aprendizaje de la lectura. El aumento de la actividad lectora alcanza el punto máximo alrededor de los nueve-once años (con unos resultados bastante generalizados de unos once libros al año y un 82% de niños que se declararon lectores en el año 2007) y después ya descienden en un salto muy pronunciado durante la etapa de secundaria, en la que parece que las obligaciones escolares entorpecen la lectura de ocio” (Colomer, 2009: 31)

Si los resultados de las encuestas **sobre hábitos lectores** no son muy alentadores la sociedad mira a la escuela y se pregunta qué se hace en las aulas para que los jóvenes no lean sin embargo la escuela no sólo debería desarrollar la competencia lectora sino que “su tarea no es tanto formar individuos que necesiten la literatura para vivir sino procurar que los alumnos se acerquen sin miedo a la interpretación de un texto literario” (Tabernero, 2005: 48).

Por tanto, si lo que queremos es formar lectores literarios competentes a través del desarrollo de su competencia literaria es necesario que en la escuela se conozca y se reconozca el valor del concepto de educación literaria que considera a **los mediadores como uno de los puntos clave**, para que desde un enfoque comunicativo, miren a los textos y pongan en interrelación al texto, autor de la obra y al receptor-lector así pues como afirma Tabernero: “el texto no es el único elemento digno de estudio en este circuito sino que el papel de los mediadores se descubre como fundamental en la formación de un lector literario competente” (Tabernero, 2005: 50). Por consiguiente, resulta interesante la siguiente recomendación de Mendoza (2004):

Para que la implicación del **lector en la recepción** de la obra sea afectiva y efectiva, la obra no puede ser presentada al lector como un discurso críptico, de difícil comprensión y que quede lejos de su alcance porque requiere las explicaciones del crítico o del profesor. Hay que recurrir a textos adecuados, o sea, aquellos de los que el alumno pueda ser destinatario implícito, para que le permitan reconocer (a través de su propia experiencia lectora) que la lectura es un proceso individualizado en el que el lector interviene siguiendo pautas y los condicionantes del discurso, y que, como lector, puede llegar a la comprensión e interpretación personal (Mendoza, 2004: 63).

La literatura y la lengua cotidiana se diferencian fundamentalmente en su función estética y en la construcción de significados, no obstante desde pequeños adquirimos el lenguaje dándole un nombre a los objetos, pronunciando la palabra para poner sonido a la realidad que nos rodea, esto nos ayuda a construir nuestro mundo y a edificar significados en nuestro pensamiento, Bonnafé (2008) considera que “gracias a los juegos del lenguaje la vida mental podrá organizarse al crear lazos, conectando todas sus experiencias” (Bonnafé, 2008: 73).

Sin embargo **el discurso literario** es distinto, de ahí que requiera otro tratamiento y una formación literaria específica, pero ¿qué aporta el discurso literario?, el discurso literario favorece el uso creativo del lenguaje, el conocimiento más profundo de la lengua, contribuye a formar individuos e integra conexiones intertextuales. El niño construye su mundo imaginario a través del relato, en concreto, el relato nos permite el juego de la imaginación, el discurso literario cautiva al niño más que la realidad, el ir y venir entre un mundo de fantasía y su vida real es mas divertido, el niño usa el libro como un objeto donde puede entrar y salir, un lugar donde crear, el libro como objeto que está presente, concepto que desarrolla Bonnafé (2008). Por tanto, los mediadores, y en concreto los maestros deben tener presente **la importancia de tener libros en sus aulas** ya que si el niño se apropia físicamente del libro también le estamos dando la oportunidad de apropiarse de su contenido. La apropiación y el aprendizaje que nos aporta la lectura nos acompaña a lo largo de la vida y “aprender a caminar a derechas por el mundo imaginario enseña a no andar a siniestras por el mundo real” (Salinas, 2012:176).

Si uno de los objetivos educativos de la escuela es formar a los alumnos como receptores de la cultura escrita, la enseñanza de la literatura, a través de la lectura y los textos literarios, debería formar individuos que en lugar de aprender “literatura” aprendieran a “leer literatura”. Por tanto, para lograr “el eficaz y significativo acceso a la literatura” Mendoza (2004:90), se considera indispensable que profesor y alumno se impliquen en el proceso, que ambos interactúen, es decir, que colaboren, uno como emisor y el otro como receptor implicado en el ejercicio de la lectura, para todo ello es necesario el desarrollo de competencia literaria y de ahí la importancia del segundo eje teórico que acoge mi investigación, **la competencia literaria del mediador**.

El concepto de **competencia literaria** no es fácil de definir sin embargo para constatar la presencia de dicha competencia se comprueba qué provoca el mensaje en el lector, se constata si produce unos efectos relativos a la comprensión, el reconocimiento

estético, la actitud lúdica y el goce artístico. La competencia literaria y la competencia lectora son interdependientes ya que la **competencia lectora** es una parte de la competencia literaria, ésta se desarrolla en gran medida en función de las habilidades lecto-receptoras del individuo y poniendo de manifiesto la capacidad del lector para seguir normas de interacción entre el texto y el lector, incluye el conocimiento reflexivo del proceso de recepción. Leer es la base para construir la competencia literaria, entendiendo leer como comprensión, interpretación y valoración del mensaje en sí mismo y compartiendo la siguiente idea sobre las aportaciones de la **actividad lectora**:

La actividad lectora beneficia la ampliación del dominio de las diversas competencias (lingüística, comunicativa, discursiva, pragmática, literaria, etc) la actividad y al experiencia lectora incrementan, además, los fondos del intertexto lector; y por su parte, la experiencia lectora permite acumular referencias de modalidades textuales, valoraciones e interpretaciones obtenidas de textos y lecturas previos (Mendoza, 2004: 145).

En el ámbito de la literatura cuando se habla de **mediadores** se hace referencia a instituciones educativas, maestros, padres y también a editoriales, todos estos agentes median entre el texto y el receptor por tanto “las lecturas de los niños dependen también de las elecciones y de las actitudes de sus padres, y de manera más general de los adultos con los que convive, pues cada individuo, y esto es muy normal, transmite su propia idea de la lectura y del libro” (Patte, 2008: 50). La presencia de un adulto resulta fundamental en el proceso de transmisión, mostrar y hablar de los libros es una manera eficaz de crear hábitos de lectura, el niño que ve y habla de libros con sus padres y maestros es un niño que tiene mas posibilidades de ser lector, esta recepción compartida crea vínculos especiales que encaminan al disfrute de la literatura y del discurso literario infantil. Una de las claves de dicho **discurso literario** sigue siendo la función educativa que reciben los textos en las escuelas, por tanto uno de los mediadores más cualificados que maneja de cerca el discurso literario son **los maestros**. “Este mediador suele vincular los términos de lectura y trabajo, de tal modo que no resulta extraño oír que los libros se “trabajan”, no se leen, pues, no se disfrutan sino que sirven como pretexto para estudiar otro tipo de valores” (Tabernero 2005: 28)

Para formar individuos que aprecien la literatura no es suficiente con que los alumnos estudien un programa lleno de autores y obras por tanto se considera necesario seleccionar obras y opciones didácticas para que la formación sea coherente con las

necesidades de los alumnos. Mendoza (2004) alude a una selección de textos que permita la formación lectora que conduzca a una formación literaria, se precisa seleccionar textos que atraigan y motiven a los alumnos tanto por temática como por las conexiones con otras obras favoreciendo el fenómeno de la **intertextualidad**, es decir, la interconexión de textos y significaciones de las diferentes obras u otras representaciones culturales. Así pues, cuando los alumnos leen libros están enriqueciendo su intertexto lector, activando y seleccionando los saberes que se ponen en marcha con la recepción del texto literario, es un acto a través del cual el lector va construyendo los significados de su identidad tanto individual como social.

Cuanto más extensas sean las redes textuales que maneje el mediador, en este caso el maestro, mayores posibilidades tendrá de formar lectores literarios competentes, para ello, como he señalado anteriormente, es necesario desarrollar la competencia literaria encaminada a desarrollar habilidades y estrategias que hagan posible la lectura e interpretación del texto literario. Pero **¿con qué fin deben formar los maestros lectores literarios competentes?**, Mendoza (2004) señala dos finalidades de este tipo formación lectora con acceso a la construcción de significados, por un lado leer con autonomía siendo capaces de relacionar el texto con la intención del autor y la propia valoración, y por otro disfrutar de los textos estableciendo valoraciones e interpretaciones:

La formación del lector literario supone que se dote al aprendiz de saberes y estrategias de intervención e interacciones, que se le forme para la observación, para la apreciación de rasgos y funciones que asume la expresión lingüística cuando se desarrolla bajo convencionalismos (y condicionantes) artístico-culturales. En este sentido cuando se forma a un lector, necesariamente se le dota de recursos para la observación y de instrumentos para el análisis (Mendoza, 2004: 58).

Para desarrollar la experiencia lectora y lograr formar lectores literarios son muy importantes las obras que el maestro ofrece a sus alumnos, se trata de ampliar el intertexto lector. Para la selección de los textos, Carranza (2007) destaca la importancia de considerar las posibilidades que el texto brinda tal y como queda reflejado en sus palabras:

¿Cuáles son las condiciones de lectura que este libro favorece? ¿Cuál es el grado de participación que se deja al lector en la construcción de significados? Para saberlo nuestra mirada debe detenerse en los aspectos constructivos de la obra, "escuchar" al texto, descubrir qué está proponiendo, cuál es su retórica. Esto

puede implicar un cambio de enfoque del mediador respecto a los libros destinados a los niños. Ya no se trata de atender exclusivamente al tema, al mensaje, al argumento como "verdades" a transmitir, sino de indagar cómo determinado contenido surge del entramado de procedimientos artísticos-literarios. (Carranza, 2007)

Para Colomer (2005) actualmente hay dos conceptos claros para los maestros: la importancia de la presencia de la lectura literaria en las aulas y que la lectura favorece tanto la familiarización de la lengua escrita como su aprendizaje lector, es decir, no es muy mayoritario el concepto de disfrute de la literatura. Tabernero (2005) propone unas claves con las que abordar la selección de textos de literatura para mediadores partiendo de la **construcción de sentidos en el diálogo del texto con el receptor**. Por lo tanto y siguiendo las palabras de esta autora: “sólo seremos capaces de ser lectores si creemos en la verdad de lo que postulamos y transmitimos con entusiasmo puesto, que sólo “contagiaremos” aquello que de verdad sentimos (Tabernero, 2005: 53), debemos de poner la mirada en la formación que proviene de los planes de estudio de Magisterio considerando como factor importante la formación en literatura infantil y juvenil, presuponiendo que a más formación más calidad literaria en la elección los libros que los maestros muestran a sus alumnos.

Algunas investigaciones (Tabernero, 2013; Granado y Puig, 2014) ponen de manifiesto que los maestros eligen un corpus de literatura infantil de lectura fácil y rápida por lo que “se requiere en la formación del mediador plantear las herramientas oportunas con el fin de que los alumnos desarrollen de forma conveniente el criterio necesario para seleccionar las obras infantiles” (Tabernero, 2013: 49). Estas investigaciones consideran insuficiente la presencia de la literatura infantil en la universidad, lo cual influye en la falta de formación filológica de los profesionales vinculados posteriormente al mundo del libro infantil. Por otro lado, muchos maestros recurren a los catálogos y guías de lectura de las editoriales es por ello que la crítica es muy importante para estos mediadores. En definitiva, Tabernero (2013) analizando al lector literario en los Grados de Maestro afirma que:

El docente debe dedicar su atención a destruir o deconstruir los prejuicios que el discente aporta para construir nuevas bases sobre las que sedimentar el comentario de textos literarios en virtud de un itinerario lector que no pretender ser canónico, aunque si formativo (Tabernero: 2013: 49)

La formación de futuros maestros debe ir en esta línea, lograr el desarrollo de la competencia literaria, se trata de formar maestros que ofrezcan a sus alumnos diferentes libros, lecturas que atraigan, y evitar que la lectura decepcione a los niños, como ha venido sucediendo hasta ahora. Sin embargo, la decepción forma parte del juego de la lectura, las historias que encontramos en los libros nos hacen promesas y nos abren puertas, Goldin (2006) cuenta que al llegar a París la ciudad le decepcionó porque a través de lectura la había visitado muchas veces y no resultó ser lo que esperaba, el lector a través de la lectura construye sus significados. Así pues, es necesario reconocer el papel que la lectura tiene, puede tener o ha tenido en la construcción de los lectores como sujetos que, por otro lado es el tercer eje teórico que acoge mi investigación: **lectura y construcción de identidades**.

“Hay que leer”, es una expresión que suele espantar a niños y jóvenes sin embargo Petit (1999, 2001) en sus investigaciones ha podido comprobar que la juventud sigue siendo el periodo de la vida en que mas se lee. La autora ha escuchado a los jóvenes y comprende que, la lectura ayuda a construirse, a imaginar otros mundos posibles, a soñar, es decir, les ayuda a ser un poco más sujetos de su propia vida.

La lectura literaria construye una experiencia singular, leer no aísla del mundo, al contrario, lo que hace sentirse a uno fuera del mundo es no entender el lenguaje escrito. Los aspectos más conocidos de la lectura son el acceso al saber, que puede cambiar nuestro destino escolar, y el uso más desenvuelto de la lengua. Sin embargo, el lenguaje tiene que ver con **la construcción de nosotros como sujetos**, “cuánto más capaz es uno de nombrar lo que vive, más apto para vivirlo y para trasformarlo” (Petit, 1999: 73). Transmitir el amor por la lectura debe ser una apuesta para el maestro, ya que tradicionalmente la escuela ha quitado a los alumnos el gusto por leer. La lectura por placer es una necesidad individual (un acto individual que nos pone en contacto con el grupo social). Se trata de la necesidad individual de disfrutar con las historias que escribieron otros, que, quizás, vivieron o no. Soñar despiertos, ponernos en el lugar del personaje principal, del personaje más desdichado, hacer volar la imaginación mientras nos narramos, el placer de sentir una obra como propia. Por tanto, la lectura literaria y el relato no pueden alejarse de la escuela, tal y como ya defendía Bruner (1997):

Un sistema de educación debe ayudar a los que crecen en una cultura a encontrar una identidad dentro de esa cultura. Sin ella, se tropiezan en sus esfuerzos por alcanzar el significado. Solamente en una modalidad narrativa puede uno

construir una identidad y encontrar un lugar en la cultura propia (Bruner, 1997: 62).

Si tantos son los beneficios de la lectura ¿por qué promocionarla?, es decir, leer por obligación no necesitaría promoción porque dicha lectura cumple ya con ese papel, sin embargo, más que promocionar se trata de invitar a leer quizás como posibilidad de transformar tu vida. Invitar a leer sutilmente, encontrar las palabras que inviten al deseo de leer desde múltiples mediaciones. Abrir el camino hacia una lectura donde tenga una posición privilegiada la libertad. Sin embargo, Petit (2001) considera que: “la lectura es algo que “se nos escapa”. A ustedes los editores o iniciadores, a mí como investigadora. A los docentes, a los bibliotecarios, a los padres, a los políticos. E incluso a los lectores” (Petit, 2001: 29). Se nos escapa por el espacio de libertad que crea cada lector, no existe un fácil acceso a las preferencias de los lectores, ¿qué recomendar?, ¿cuáles son sus preferencias? son algunos de los interrogantes que se plantean en torno a actividad lectora.

Así pues, la lectura, ayuda a las personas a construirse y a descubrirse, siempre produce un sentido a través del relato, **la importancia que poseen los relatos en la vida de las personas** queda reflejada en las siguientes palabras de Barthes (1977):

El relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos, tienen sus relatos y muy a menudo estos relatos son saboreados en común por hombres de cultura diversa e incluso opuesta: el relato se burla de la buena y de la mala literatura: internacional, transhistórico, transcultural, el relato está allí, como la vida (Barthes, 1977: 65).

A cualquier lector la frase de un libro puede marcarle el rumbo, indicarle un camino o incluso acompañarle el resto de su vida. Por tanto, no tener acceso al libro como objeto supone una dificultad, se considera importante ofrecer la posibilidad de leer, como dice Bonnafé (2008): “dar a ver y a escuchar un relato a un niño es una experiencia que le procura tanta alegría y excitación afectiva e intelectual como el descubrimiento de su propia imagen en el espejo” (Bonnafé, 2008: 83). El relato envuelve a los sujetos y por tanto el libro nos permite establecer lazos con el mundo, nos ubica en la humanidad, nos ayuda a ponerle nombre a las emociones y angustias y a la vez alejarnos de ellas, y a comprender mejor nuestros miedos para poder enfrentarnos a ellos:

(...) algunas lecturas abren la puerta hacia lugares distintos y hacia momentos de ensoñación que permiten construir un país interior, un espacio íntimo, y apuntalar el proceso de autonomización, la construcción de una posición de sujeto. Pero también la lectura hace posible un relato: leer permite que se desencadene una actividad narrativa y se creen enlaces entre los eslabones de una historia, entre quienes participan en un grupo y a veces entre universos culturales. Sobre todo cuando esta lectura ofrece no un calco de la experiencia de cada persona sino una metáfora (Petit, 2009:27).

Todos los lectores comparten la construcción de sí mismos a través de la lectura y la elaboración de un espacio privado, un lugar donde cada individuo construye, a partir de descripciones y narraciones, sus propias reglas del juego, donde puede crecer, destruir o crear a espaldas de su familia, escuela o lugar de trabajo. Como deja claro Petit (2001) en sus afirmaciones, los beneficios derivados de la lectura no van a arreglar los problemas del mundo facilitando el encuentro de los niños con los libros, sin embargo la lectura es más una experiencia vital que social. La lectura es un acto individual porque proporciona al lector la posibilidad de cuestionarse, es la vía por excelencia para tener acceso al saber y la emancipación despertando así la actividad psíquica, el pensamiento y la creatividad.

Queda clara la importancia de facilitar y ofrecer a los niños encuentros con los libros pero siguiendo las recomendaciones de Chambers (2007a, 2008) también **es importante hablar de estas lecturas** ya que ayuda a los niños a expresarse a cerca de lo que hay en sus vidas, fundamentalmente porque “la conversación es esencial en nuestras vidas, en buena medida porque la mayoría de nosotros como suele decirse, no sabemos lo que pensamos hasta que nos oímos diciéndolo” (Chambers, 2007a: 12)

A través de su experiencia como maestro comenzó a investigar, con otros maestros, la importancia de conversar sobre la lectura y de ahí surgió lo que se conoce como:

Dime: un enfoque, no un método ni un sistema ni un programa esquemático. No un conjunto rígido de reglas, sino simplemente una manera de formular cierto tipo de preguntas que cada uno de nosotros puede adaptar para ajustarlas su personalidad y a las necesidades de sus estudiantes (Chambers, 2007a: 13).

En el proceso de la lectura todo comienza por la selección, se trata de que la selección sea lo más variada posible, no es aconsejable quedarse en el mismo tipo de género o sólo con un autor porque privamos al niño de conocer el mundo, es más enriquecedor mostrarle y ofrecerle variedad para formar lectores con criterio propio. Esto

le corresponde a los adultos facilitadores, término que usa Chambers (2007a) para denominar a maestros, libreros, padres, escritores y editores. En cuanto a los maestros, este autor, considera que el trabajo como maestro de lectura debe ayudar a los niños a ser partícipes del drama de la lectura convirtiéndolos en dramaturgos, escritores, actores, público e incluso críticos. Este concepto queda reforzado con la siguiente afirmación de Patte (2008):

Sea como sea, el diálogo entre un niño y el adulto no deja de ser limitado mientras el adulto, o bien la escuela, aparezca como poseedor del saber, como el único calificado para contestar las preguntas del niño. Y es en el dialogo y en la búsqueda del saber donde el libro o el documento pueden encontrar su justo lugar (Patte, 2008: 33).

Los niños pueden ser críticos porque saben mucho del mundo y debe ser el maestro el responsable de atraer ese conocimiento a las sesiones de “conversaciones literarias” a través de una posición de igualdad donde ningún comentario es erróneo y el niño se sienta libre y cómodo para conversar:

El punto principal del enfoque “Dime” es que nosotros realmente queremos escuchar la experiencia del lector: gozo o su falta, pensamientos, sentimientos, recuerdos y lo que sea que el lector quiera comunicar. Par que esto ocurra el lector confiar en que la maestra realmente busca una reacción honesta y que, por tanto, todo puede ser “comunicado honorablemente”, sin riesgo que su comentario sea rechazado, menospreciado o desechado (Chambers, 2007a: 61).

Para que **el lector se acerque al discurso literario sin miedo** el niño necesita sentirse seguro, debe sentir que lo importante es su experiencia como lector, de ahí que se haga imprescindible la necesidad de ofrecerle momentos donde la lectura sea un medio para pensar:

Una vez que somos capaces de hablar, las historias que nos cuentan responden nuestras preguntas sobre quiénes somos, de dónde venimos y por qué estamos aquí. Escuchamos historias sobre nuestra familia, sobre nuestra comunidad y sobre el mundo; y a través de ellas nos ubicamos en el tiempo y en el espacio y lentamente construimos identidades que llamamos por nuestro nombre (Chambers, 2007b:66).

El papel que juega la literatura en la vida de los niños es entendido por Chambers (2008) desde dos roles: por un lado la vida interna (lo que la literatura les hace) y por otro,

la vida exterior que hace referencia al lugar que la literatura debería ocupar en el ambiente en el que viven. Esto tiene que ver con la construcción de identidades que hemos señalado anteriormente y con los mediadores: “no podemos leer hasta haber seleccionado algo que leer” (Chambers, 2008: 27).

Por lo tanto, los maestros deberían facilitar una lectura literaria lo más profunda posible, encontrar aquellos libros transformadores que enriquezcan la imagen que cada niño tiene del mundo sin embargo según Chambers (2008) no será posible ofrecer títulos de calidad literaria si los mediadores poseen, ellos mismos, expectativas erróneas no siendo capaces de apreciar todo lo que poseen algunas obras literarias. Pero como dice Patte (2008) no todos los mediadores se acercan a la lectura literaria del mismo modo:

Por fortuna, hay quienes leen para darse gusto, para satisfacer sus propios deseos afectivos, intelectuales, estéticos. Pero los libros encontrados aquí y allá muy pronto les resultan insuficientes. ¿Cómo responder a la amplitud de la curiosidad de los niños, a sus intereses variados y cambiantes? (Patte, 2008: 55).

Así pues, en la formación literaria del maestro-mediador se presenta interesante el **enfoque comunicativo** que propone Chambers (2007a, 2007b, 2008), donde a través del diálogo en la lectura entre el adulto y el niño se van construyendo significados. Este autor considera necesaria la búsqueda de métodos que unifiquen la enseñanza de niños y adultos y quizás “conversaciones literarias” sea un modo de aprender, de manera conjunta, a disfrutar de la literatura y dejar atrás ciertas prácticas escolares como esta: “los maestros tienden a enseñar de la misma manera que se les enseñó a ellos y a enseñar los mismos libros que ellos leyeron durante sus cursos” (Chambers, 2008: 174).

4. Diseño de la investigación

El presente apartado hace referencia al método empleado durante la investigación, en él se detallan los aspectos relacionados con la metodología cualitativa llevada a cabo justificando la selección de los participantes y la técnica de recogida de datos. Así como se expone el procedimiento seguido durante la investigación y el análisis de los datos.

4.1. Metodología

Ante la naturaleza del conocimiento abordado en esta investigación, el enfoque cualitativo se presenta como el más apropiado donde el investigador llega a estar inmerso en la situación y en los fenómenos que está estudiando, tal y como señalan McMillan y Schumacher (2005):

La investigación cualitativa está más preocupada en la comprensión de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes. Esto ocurre a través de la participación, hasta cierto punto, del investigador en la vida de los sujetos durante la investigación (McMillan y Schumacher, 2005:19).

Si esta investigación trata de conocer qué criterios de selección de libros utilizan los maestros en activo en sus aulas, la **investigación interactiva cualitativa** es la modalidad más apropiada. Esta modalidad, a través de la búsqueda del investigador, permite recopilar los datos en situaciones reales gracias a la interacción con las maestras seleccionadas en un contexto real y accesible, tal y como consideran McMillan y Schumacher (2005) sobre la investigación de campo.

Se ha seleccionado a siete maestras de educación infantil y primaria para conocer qué tipo de libros muestran a sus alumnos en sus aulas, por tanto para llevar a cabo dicha investigación se ha optado por un **diseño de estudio de caso** donde el análisis de los datos recopilados se centra en el fenómeno seleccionado por el investigador para entender la realidad.

Según McMillan y Schumacher (2005; 405) “la investigación cualitativa puede ser diseñada para contribuir a la teoría, la práctica, las normas y los temas y acciones sociales”, no obstante toda investigación educativa debe ser planificada desde la elección del escenario y participantes hasta el inicio de la recopilación de datos.

El diseño de estudio de caso resulta apropiado tanto para explorar y descubrir como para aportar una descripción detallada de una práctica particular, en esta investigación se trata de **aumentar el entendimiento de los participantes acerca de su práctica para**

mejorarla, sobre todo buscar momentos de reflexión bajo el concepto de la educación literaria, considerando a los maestros como uno de los mediadores clave para poner en relación al texto, el autor de la obra y al receptor-lector.

4.2. Selección de los participantes

Para llevar a cabo esta investigación se han buscado informantes clave, seleccionando a **siete maestras de educación infantil y primaria** que se encuentran en activo actualmente. El **muestreo intencionado** se ha realizado para aumentar la utilidad de la información obtenida ya que según McMillan y Schumacher (2005):

El muestreo intencionado, al contrario que la determinación de probabilidad, consiste en "seleccionar casos con abundante información para estudios detallados" (Patton, 1990, p.169) cuando alguien pretende entender algo sobre estos casos sin necesitar o desear generalizar sobre cada uno de los casos. (McMillan y Schumacher, 2005: 406).

Así pues, **tres de las maestras** seleccionadas poseen formación literaria, es decir, han obtenido una titulación de Estudios propios relaciona con la literatura infantil y juvenil, teniendo más posibilidades de compartir la idea de ofrecer a los alumnos (lectores-receptores) libros con calidad literaria. Por el contrario, las **cuatro maestras** restantes han sido seleccionadas bajo el criterio de ausencia de esta titulación no quedando exentas de otro tipo de formación relacionada con la literatura infantil y juvenil. Presuponiendo, de este modo, que lo llevado a cabo en sus aulas referente a la educación literaria, para las participantes sin formación, serán intuiciones. En cambio las informantes con formación literaria mostrarán un dominio mayor para comprender el discurso literario, necesario para poder formar lectores literarios competentes y que poseerán un buen desarrollo de la competencia literaria del mediador, imprescindible para ofrecer diferentes tipos de lecturas a los receptores.

Las **ventajas** de dicha selección tienen que ver con uno de los presupuestos de partida de la investigación ya que se trata de averiguar si la formación que reciben los maestros resulta insuficiente en la fundamentación de los criterios de selección de la lectura literaria. Por otro lado, las **desventajas** de esta selección, y teniendo en cuenta las críticas al estudio, son las relacionadas con la experiencia del investigador que deberá tomarse la reflexión como “una autoobservación rigurosa llevada a cabo por el investigador a lo largo de todo el proceso de investigación” (McMillan y Schumacher (2005: 419) para no dejarse influenciar por las emociones interpersonales. Aunque los

sentimientos resulten de utilidad para la construcción de la realidad, si los investigadores cualitativos emplean la subjetividad para recopilar los datos deberán utilizar estrategias de reflexión para mejorar el estudio. Algunas de las estrategias de reflexión llevadas a cabo en este estudio son: las notas de campo y el diario de investigación que se desarrollaran más adelante.

4.3. Técnica de recogida de información

Existen varias técnicas cualitativas para recoger datos, éstas proporcionan descripciones verbales desde el punto de vista de los participantes sobre los acontecimientos que tienen lugar en los escenarios naturales, posteriormente los datos son analizados inductivamente para generar descubrimientos. En este estudio se han utilizado varias estrategias metodológicas para la recogida de información seleccionando las entrevistas en profundidad como método central. Se han llevado a cabo registros continuos durante la investigación, es decir, se ha elaborado un **diario de campo** y se han utilizados los siguientes instrumentos de recogida de datos: **entrevistas en profundidad** e **historias de vida lectoras** de los participantes. Tal y como señalan McMillan y Schumacher (2005):

Un diario de campo es un registro continuo de las decisiones tomadas durante el diseño inicial y la argumentación en aquel momento. De manera que, el investigador puede justificar, basándose en la información disponible, las modificaciones y las reformulaciones del problema de la investigación y las estrategias (McMillan y Schumacher, 2005: 421).

En esta investigación **se ha llevado a cabo este registro antes, durante y después de la entrevista** anotando: las sensaciones previas, las descripciones del contexto de la entrevista, anotaciones durante la realización de las preguntas, y posteriormente, el registro de aquellos comentarios relevantes después de apagar la grabadora, así como la reflexión de la investigadora.

Así pues, se ha ido elaborando un **diario** donde se han tomado notas tanto de las fases llevadas a cabo durante la investigación como de las dudas y reflexiones de la investigadora.

Las **entrevistas en profundidad** “son preguntas con respuesta abierta para obtener datos sobre los significados del participante: cómo conciben su mundo los individuos y cómo explican o “dan sentido” a los acontecimientos importantes de sus vidas” (McMillan y Schumacher 2005: 458). El tipo de entrevista en profundidad realizado es la **entrevista semi-estructurada** del mundo de la vida del participante que “se define como una

entrevista con el propósito de obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos” (Kvale, 2011: 30).

La entrevista se considera semi-estructurada porque no es ni una conversación abierta ni un cuestionario cerrado, la entrevistadora realiza una serie de preguntas previamente pensadas y estructuradas, es decir, lleva a cabo una **entrevista guiada** y en relación con el marco teórico que acoge la investigación, como recomienda Kvale (2011):

Para encontrar o mostrar a alguien el camino hacia una meta, se necesita saber cuál es la meta. Es necesario identificar el tema y el propósito de una investigación con entrevistas para tomar decisiones reflexivas sobre qué métodos utilizar en las deferentes etapas en el camino hacia la meta (Kvale, 2011: 63).

Por todo ello, es necesario estar familiarizado con el tema que se estudia dotando a la entrevistadora de **mayor capacidad de anticipación** para conseguir realizar preguntas importantes. Si durante el desarrollo de la entrevista se tienen claros los conceptos teóricos es más fácil aclarar el significado de las declaraciones de los participantes logrando así un mejor análisis posterior.

Además de las entrevistas en profundidad, y para completar la visión del participante (mediador-maestro), se ha utilizado otro instrumento de recogida de datos: la **historia de vida lectora**, como ejemplo clave de narración. La justificación del empleo de este instrumento de recogida de datos tiene que ver con el segundo presupuesto de la investigación donde se trata de averiguar en qué medida la experiencia lectora influye en la selección de los libros que los maestros llevan a sus aulas, como defiende Gibbs (2012):

Mientras que las personas usan narraciones espontáneamente cuando nos hablan de sí mismos e incluyen normalmente historias cortas en su discurso, las biografías y las historias de vida son de modo habitual el resultado de una petición específica. Los datos pueden proceder de entrevistas, biografías escritas, autobiografías, entrevistas de historia de vida, cartas personales o diarios (Gibbs, 2012: 88).

En este caso para conocer la experiencia lectora de los participantes (mediadores-maestros) **se solicitó a cada uno de ellos que escribieran su historia de vida lectora** narrando los momentos claves de su lectura, aquellos acontecimientos o personas relacionados con la lectura que tuvieron un impacto significativo en sus vidas y probablemente en la construcción de su identidad, tratando de averiguar si sus experiencias

con la lectura intervienen en los criterios de selección de los libros que muestran a sus alumnos, en definitiva si su relación con los libros influye a la hora de seleccionar las lecturas que llevan a sus aulas.

4.4. Procedimiento

Todo proceso de investigación se divide en varias fases, no tiene por qué ser un circuito cerrado donde una fase suceda a la otra, al contrario, en ocasiones se superponen. En primer lugar se seleccionó un **problema general**, es decir, la experiencia personal del investigador llevó a acotar el objeto de estudio al ámbito educativo, en concreto a cómo está presente la literatura infantil y juvenil en las aulas de las maestras de educación infantil y primaria. Es entonces cuando comienza la **revisión de la literatura** sobre el problema a investigar, una vez revisadas las primeras referencias bibliográficas se va formando la visión del investigador y comienza a situarse ante los estudios previos, es interesante señalar que esta revisión de la literatura es provisional porque después de la recogida de datos se amplía.

Para la **formulación del problema, presupuestos de partida y objetivos específicos de la investigación** es necesario que el investigador decida qué modalidad es más apropiada, es entonces cuando se opta por la investigación cualitativa ya que trata de entender el fenómeno social desde la perspectiva de los participantes por tanto es lo más adecuado para el objeto de estudio de la investigación. La selección de los participantes no resultó complicada, ya que la investigadora conocía y había trabajado con casi todas ellas. Las tres maestras con formación literaria mostraron mucho interés en participar en la investigación para que sus voces se escucharan, su visión de la enseñanza de la literatura se basa en un enfoque comunicativo que no es muy frecuente en las aulas. El resto de las informantes, cuatro maestras de infantil y primaria, mostraron mucha disponibilidad desde el principio. A continuación, conocidos y seleccionados los sujetos, se determina **el diseño y la metodología**.

Una vez tomadas estas decisiones comienza la **recogida de los datos**, mediante el diario de investigación durante todo el proceso. En primer lugar, antes de realizar las entrevistas, se solicita a cada participante que realice su **historia de vida lectora** siendo enviadas por correo electrónico a la investigadora, ya que esta narración completará la entrevista, no obstante, en la propia entrevista en profundidad aparecen preguntas referentes a la historia de vida lectora. Todas las participantes expresaron que realizar este ejercicio de reflexión les había gustado mucho, algunas mostraron dudas sobre si habían

hecho lo que la investigadora les había pedido, volviendo a mostrar disponibilidad se ofrecieron a revisar sus historias de vida lectoras, hecho que no fue necesario.

Para elaborar la entrevista resultó útil, tal y como propone Kvale, (2011) desarrollar dos guías de entrevista, una con las preguntas de investigación temáticas del proyecto y otra con las preguntas de entrevistas que se iban a plantear. La entrevista consta de diecisiete preguntas fijas ya que en cada una de las entrevistas realizadas las segundas preguntas de la investigadora son distintas.

Conforme se van recibiendo las historias de vida lectoras comienza el proceso de **realización de las entrevistas**, en todas ellas se llevo a cabo el consentimiento informado donde se explicó a los entrevistados el propósito y procedimiento de la entrevista mediante una **introducción informativa**. Se aseguró que se preservaría la confidencialidad, lo que implica que no se informará de datos privados que identifiquen a las participantes, quedó claro el derecho de la investigadora a publicar la entrevista o partes de ella y el posible acceso a la entrevista transcrita para que comprobaran que se había mantenido el sentido de sus palabras e ideas. En esta introducción informativa se comunicó el **uso de la grabadora**, que permite a la entrevistadora centrarse en el tema y la dinámica de la entrevista y posibilita volver una y otra vez para nuevas audiciones.

Para poder sacar el mayor rendimiento a la entrevista semi-estructurada, antes de empezarla, la entrevistadora había releído la historia de vida del entrevistado, cuanto mayor sea el conocimiento sobre la experiencia lectora del participante más conexiones podrá realizar el entrevistador, y por otro lado, como afirma Kvale (2001: 80): “cuanto más estructurada sea la situación de entrevista, más fácil será la estructuración conceptual de la entrevista por un análisis posterior”.

El escenario escogido para las entrevistas, excepto para una de ellas, fueron las respectivas casas de los participantes, donde los entrevistados se sentían más cómodos, y fue posible que fluyeran mejor las respuestas, animados por la entrevistadora a describir su punto de vista sobre su vida y su mundo con total confianza. Se estableció un buen contacto, con escucha atenta y muestras de interés por ambas partes.

La entrevistadora concluye las entrevistas realizando un balance general animando al entrevistado a añadir algo más, en la mayoría de ellas surgieron aspectos muy interesantes y a pesar de haber apagado la grabadora se continuó recogiendo reacciones, entre otros aspectos surgieron algunos títulos de libros que las maestras llevaban a sus aulas y que no

habían recordado durante la entrevista. Después de la entrevista la investigadora llevó a cabo una **sesión de reflexión**, tomando notas, tal y como recomienda Kvale (2011):

Tal vez merezca la pena que el entrevistador reserve un tiempo de 10 minutos o más de tranquilidad después de cada entrevista para reflexionar sobre lo que ha conocido a partir de esa entrevista particular. Estas impresiones inmediatas, basadas en el acceso empático del entrevistado a los significados comunicados en la situación de entrevista en vivo, pueden proporcionar un contexto valioso, en forma de notas, o grabadas simplemente en al cinta de la entrevista, para el análisis posterior de las transcripciones (Kvale, 2011: 84).

Después de la grabación de la entrevista y del registro de notas durante la misma, comienza **la transcripción**. A la hora de transcribir y realizar el análisis se han tenido en cuenta las estrategias para **mejorar la validez del diseño** de McMillan y Schumacher (2005). En concreto aquellas estrategias de recopilación de datos para aumentar la conformidad sobre la descripción y construcción de fenómenos entre investigadores y participantes en este caso sobre el lenguaje del participante, donde se afirma que: “los recuentos de las repeticiones en las conversaciones, las transcripciones y las citas directas a partir de documentos son muy valorados como datos” (McMillan y Schumacher, 2005: 417).

Según Kvale (2011: 124): “las transcripciones son traducciones empobrecidas descontextualizadas de las conversaciones de la entrevista” sin embargo aunque no exista una transcripción válida de un relato oral, las **notas de campo** completan la información para poder comenzar el análisis de datos.

4.5. Análisis de datos

No podemos olvidar, como se ha mencionado anteriormente, que las fases de la investigación no son cerradas, por tanto el intento de análisis de datos comienza cuando el investigador procesa mentalmente muchas ideas y acontecimientos durante la recopilación de datos. Según Kvale (2011):

Después de realizar y transcribir las entrevistas, es demasiado tarde para comenzar a pensar en el análisis. El método de análisis debe no solo ser objeto de reflexión antes de las entrevistas, sino que se puede incorporar también, en grados diferentes, en la propia situación de la entrevista (Kvale 2011: 135).

En esta investigación se ha realizado el análisis de datos cualitativos organizando los datos por categorías y estableciendo relaciones entre ellas. Se ha llevado a cabo un **proceso de análisis de datos inductivo** donde “el análisis inductivo significa que las categorías y los modelos surgen a partir de los datos mas que venir impuestos por la formulación de los datos” (McMillan y Schumacher 2005: 479).

Para realizar la codificación se ha partido del enfoque de la **teoría fundamentada**, generando inductivamente ideas nuevas a partir de los datos recogidos durante la investigación. Al llevar a cabo la teoría fundamentada se ha hecho uso del **método comparativo constante** revisando y comparando los datos para ir construyendo teoría a partir de la realidad. La idea del investigador cualitativo de que la realidad es una "construcción social" tiene su reflejo en el proceso de análisis en las palabras de Gibbs: “nuestros análisis son en sí mismos interpretaciones y, de esta manera, construcciones del mundo” (Gibbs, 2012: 27).

Para el análisis de datos se ha utilizado el programa ATLAS.ti. 7 que permite el tratamiento de la información, utilizando la teoría fundamentada en los hechos han emergido categorías relacionadas con los objetivos propuestos en la investigación. Antes del análisis de los datos se **definieron las categorías siendo coherentes con los objetivos de la investigación** y en relación a la estructura de la entrevista en profundidad y la historia de vida lectora, por tanto se ha realizado un análisis del discurso para seleccionar las categorías.

Durante el análisis de los 14 documentos primarios (dos documentos por informante) **a cada categoría se le asigna un código, definido y revisado durante todo el proceso de análisis**. El programa permite seleccionar párrafos de los textos analizados creando citas a las que se les asigna un código, dichos códigos permiten poder establecer relaciones entre los elementos. Posteriormente, **las 8 categorías se relacionan unas con otras estableciéndose 3 familias**, el uso de este programa implica cotejar de manera constante las fases textual y conceptual que todo análisis posee, obliga a revisar los conceptos que sustentan las categorías. Así pues, estas categorías y las redes generadas se han relacionado con los objetivos de la investigación como se explica más adelante.

5. Análisis de datos y resultados

El programa informático utilizado para el análisis de los datos ha sido ATLAS.ti.7.5.2., donde, una vez creada la unidad hermenéutica “Mediadores”, se agregan los documentos primarios y, posteriormente se crean y definen los códigos. Se han analizado **14 documentos primarios**: la entrevista en profundidad e historia de vida lectora de cada una de las siete maestras informantes, dichos documentos son los siguientes:

- P 1: Entrevista (63 citas) y P 2: Vida lectora (17 citas)
- P 3: Entrevista (89 citas) y P 4: Vida lectora E (19 citas)
- P 5: Entrevista (47 citas) y P 6: Vida lectora (13 citas)
- P 7: Entrevista (55 citas) y P 8: Vida lectora (10 citas)
- P 9: Entrevista (40 citas) y P 10: Vida lectora (13 citas)
- P 13: Entrevista (55 citas) y P 14: Vida lectora (10 citas)
- P 15: Entrevista (51 citas) y P 16: Vida lectora (10 citas)

Para la realización de las entrevistas en profundidad analizadas en este proceso, se organizaron las preguntas en tres bloques fundamentales: formación, promoción de la lectura e historia de vida lectora que coinciden con las 3 familias surgidas de la codificación, esta organización ha facilitado el análisis posterior. Estas son las 8 categorías, y el número de citas, con las que se han analizado los datos: formación general (42 citas), formación literaria (24), concepto lectura (72), formas trabajar libros (113), títulos (74), libros clave (54), personas clave (23), reflexión (libro-identidad) (90) y se definen a continuación:

➤ **Formación general:**

Esta categoría deriva del primer objetivo de investigación ya que se trata de indagar si la formación recibida por los maestros resulta insuficiente en la fundamentación de los criterios de selección de la lectura literaria y para ello se realizan cinco de las diecisiete, preguntas fijas de las entrevistas en profundidad.

La categoría **Formación general** (42 citas) hace referencia a la formación académica recibida por los maestros durante el estudio de la carrera de Magisterio, ya que entre las informantes existen diferentes especialidades, esta categoría nos aporta datos de las asignaturas que cursaron sobre Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) y si éstas son obligatorias

en el itinerario del maestro. Las maestras que realizaron la **especialidad de Educación Infantil** tuvieron al menos una asignatura obligatoria aunque alguna de ellas además se matriculara en alguna optativa.

P 1: Entrevista (1:79): “Una asignatura cuatrimestral de literatura, me parece aberrante pero si que es cierto que yo cuando cursé en Huesca Magisterio Infantil hice Literatura Infantil, hice Dramatización, hice Narrativa Infantil entonces...¿*Había opciones, no?* Sí, había opciones”.

P 3: Entrevista (3:68): “Yo hice la asignatura obligatoria y luego si que cogí una de las asignaturas optativas, sí, una optativa que era Narrativa infantil. Claro pero yo lo cogí porque era lectora, a mí me gustaba mucho leer, ¿vale? y lo cogí pero hay gente que no, que con una asignatura, creo pero no lo se, que igual te miento, incluso en alguna especialidad no era ni obligatoria, la literatura”.

P 9: Entrevista (9:40): “¿*Recuerdas los títulos de las asignaturas?* Creo que hice dos, una era Narrativa infantil y la otra Literatura infantil, sí.

P 13: Entrevista (13:56): “Yo hice infantil en Teruel, yo creo que la formación fue simplemente una asignatura y era como muy teórica, tal vez, Literatura infantil, tal cual”.

De las maestras de las **especialidades de Educación Primaria y Educación Física**, una optó por cursar una asignatura de LIJ mientras que las otras dos no se matricularon en ninguna asignatura y recibieron algo de formación referente a LIJ en el área de Lengua.

P 5: Entrevista (5:36): “Yo hice literatura, es que yo hice, te voy a decir una anécdota, yo hice Primaria y en Primaria tenía una optativa que era Literatura infantil”.

P 15: Entrevista (15:31): “Yo, pues claro, como yo hice Magisterio de Educación Física, recibí muy poca, recuerdo que era solo la asignatura que teníamos de Lengua que trabajamos algo de literatura pero recuerdo que había compañeras, claro es que a mí siempre me ha gustado leer literatura de adultos entonces esta lectura LIJ la he descubierto un poquito después y por ejemplo si que recuerdo compañeras de Infantil y Primaria e incluso de EF que, como optativas y libre elección, se cogieron asignaturas relacionadas con la literatura, Narrativa infantil por ejemplo pero yo en aquel entonces estaba más metida en el mundo de la Educación Física, yo todas las asignaturas las cogí enfocadas a luego hacer la Licenciatura de Educación Física, el segundo ciclo”.

Una de las maestras informantes posee **dos especialidades, Infantil y Primaria**, y, en ninguna de ellas cursó una asignatura específica sobre LIJ.

P 7: Entrevista (7:57): “No, no la elegí porque yo me tiré por las optativas de plástica porque a mi me gusta mucho también la plástica y entonces hice todas”.

P 7: Entrevista (7:38): “Pero luego yo hice Infantil y en Infantil me convalidaron muchas asignaturas y no tuve que hacer una específica de literatura (infantil)”.

➤ **Formación literaria:**

Esta categoría emerge tanto de los objetivos de investigación como de las entrevistas realizadas donde se pregunta de manera explícita si las informantes se han formado sobre LIJ después cursar de sus estudios de Magisterio aportando la información necesaria.

La categoría **Formación literaria** (24 citas) se refiere a aquella formación en LIJ que han realizado las informantes fuera de los estudios de Magisterio, a continuación se muestran las citas de las **tres maestras** (P1, P3, P15) seleccionadas bajo el criterio de posesión de título de Estudios propios de la Universidad de Zaragoza.

P 1: Entrevista (1:52): “Y más que nada que las opciones pasan por las personas también. Me refiero que si calaron en mí esas asignaturas fue porque conocí a una profesora determinada, no fue casual y por la manera que tenía esa profesora de acercarme a la literatura, ¿no? y esa misma profesora, cuando ya terminé magisterio fue la que, vi que daba un Postgrado en Zaragoza”.

P 3: Entrevista (3:71): “Vale, pues hice el Postgrado en Literatura infantil y juvenil en la Universidad de Zaragoza que la directora era Rosa Tabernero, hice el postgrado, a partir de ahí, bueno, a partir de ahí, hice las prácticas con los Titiriteros de Binéfar y siempre pues te vas formando un poco en teatro, vas mirando cosicas y tal, siempre vas leyendo un poco por libre porque te gusta al tema, bueno vas a librerías, miras, tal”.

P 15: Entrevista (15:53): “Vale, el postgrado de literatura infantil y juvenil de la Universidad de Zaragoza, Lectura, libros y lectores infantiles y juveniles. Y pensé pues yo también lo quiero hacer y entonces, al año siguiente no, porque no salió, pero a los dos años fue cuando de apunté, e iba los viernes, uno al mes creo, a las clases, luego ya los módulos durante un año, hice las prácticas ese verano con los Titiriteros de Binéfar, expusimos el trabajo de fin de postgrado al noviembre siguiente”.

P 15: Entrevista (15:35): “Y ya desde entonces, al poco tiempo, con una amiga que hice el postgrado me contó lo que hacían en la librería de mi ciudad relacionado con el módulo de libros álbum del postgrado y fue cuando empecé hace tres cursos y continuó haciendo esa actividad y un poco el enganche que tengo todavía con ese tema”.

P 15: Entrevista (15:36): “Además de que, gracias a la misma compañera, me contó que hacéis reseñas para una revista sobre libros actuales de literatura infantil y juvenil y necesitaban más gente y entonces yo me apunté, entonces colaboro haciendo reseñas para una revista y ese es ahí, mi punto de enganche”.

P 15: Entrevista (15:37): “Cursos y seminarios también he hecho pero claro ahora que estamos tan así de formación pues el CPR de mi ciudad antes si que hacía cursos, ahora ya está mas complicado pero sí cuando hacían hice uno que me gustó mucho que se llamaba Tertulias bibliotecarias, y la verdad es que vinieron bastantes autores que luego en el postgrado se, era curso libre que duraba bastante tiempo, recuerdo. Me acuerdo que vinieron Federico Martín, Begoña Oro, estuvo muy bien y luego curso así específicos yo creo que no he hecho”.

Por otro lado, esta es la formación literaria recibida por las **cuatro maestras** (P 5, P7, P9, P13) que fueron seleccionadas bajo el criterio de ausencia de titulación propia no

quedando exentas de otro tipo de formación relacionada con la LIJ como demuestran sus declaraciones:

P 5: Entrevista (5:48): “Sí, hice curso de literatura, de algo de cuentos, no me acuerdo. *¿Has hecho cursos?* Sí, cursos sí, y luego también, bueno, durante años estuve en una compañía de teatro. Sí, dos años, pero antes de ser maestra, eh, pero bueno porque me gustaba”.

P 7: Entrevista (7:58): “A ver, si, seminarios. De cursos hice uno de animación a la lectura y luego pues como casi todo, a parte de los cursos que muchas veces lo haces un poco por, según que cursos los haces un poco por los puntos pero bueno, eliges los que más te apetece hacer y tampoco es excusa eso pero luego pues a nivel personal porque te puedes formar, ahora mismo te puedes formar, siempre que uno quiere, hay tantas cosas para poder formarte, tantas páginas (Internet) de cursos que te puedes auto formar”.

P 7: Entrevista (7:59): “Sí, pues muchas veces es, a ver también hice un, estuve durante un año en el Plan de biblioteca (de centro) haciendo el Plan lector del centro, entonces estuve de coordinadora de biblioteca”.

P 7: Entrevista (7:41): “Allí conocí títulos, allí compramos por ejemplo el Kamishibai, que ese cuentan historia con laminas. Hicimos un poco reorganización de la biblioteca. Ser coordinadora de la biblioteca te hizo conocer muchos libros. Muchos títulos, entonces cuando íbamos al seminario luego te ponías con compañeras que igual llevan más años en la educación y controlaban de títulos, de autores, de Cuentacuentos, de todo eso”.

P 9: Entrevista (9:41): “Sí, he hecho varios seminarios y cursos de literatura, lo que pasa que no me acuerdo de los nombres. - *Da igual, no pasa nada, pero ¿has hecho cursos? y seminarios, ¿en los colegios?* - Sí. - *Y el seminario de qué era, de libros o de biblioteca, de creación de biblioteca, ¿te acuerdas?* - Pues uno era de literatura y otro era de biblioteca que eran dos años, entonces era un seminario de biblioteca”.

P 9: Entrevista (9:28): “- *Y los demás cursos ¿eran presenciales?* - Presenciales, uno lo hice en Graus que era el del teatro infantil y creo que he hecho dos”.

P 13: Entrevista (13:57): “La verdad es que formación, he hecho algún curso de, es que no se como se llamaba, claro, es que directamente relacionado con la literatura yo creo, he hecho algún curso pero a distancia, ¿vale? de estos que tampoco ha sido muy prácticos porque yo creo que ¿no han salido? Cursos así de estos de CPR. - *O sea, cursos más en la línea de lo que habías hecho en Magisterio.* - Si, en magisterio porque yo creo que todo lo que aplico así en le aula ha sido al final, de compañeros, del colegio, de compañeras”.

➤ **Concepto lectura:**

Esta categoría ha surgido a partir de la realización de las entrevistas, al observar el concepto de lectura que poseen las informantes Son los datos relativos a cómo entienden la enseñanza de la literatura, información relevante ya que según la idea de lectura que posee cada maestro se ofrece a los niños un tipo de lecturas u otros.

La categoría **Concepto lectura** (72 citas) hace referencia a las opiniones de las maestras sobre la lectura y su promoción, a cómo funciona su biblioteca de aula ya que puede ampliar la información sobre dicho concepto y a la relación de las docentes con los compañeros en cuanto a la LIJ. A continuación se exponen las **citas surgidas del análisis del discurso** de las informantes, todas ellas surgidas de las entrevistas en profundidad.

En primer lugar se recogen aquellas declaraciones que tratan **sobre la lectura y su promoción**, es decir, de la importancia que cada maestra otorga a estos aspectos.

P 1: Entrevista (1:70): “- *Y ¿por qué hay que promocionar la lectura?* - Pues por lo que hablaba antes, porque le ayuda al niño a la construcción de su identidad y es que eso es básico”.

P 1: Entrevista (1:72): “No puede llevar un maestro un cuento o un libro a clase que él no haya experimentado primero, para bien y para mal”.

P 3: Entrevista (3:5): “A ver, la lectura es importante en mi aula si, o sea todo lo que tenga q ver con la Literatura Infantil es importante. Es importante porque me gusta, es importante porque veo un poco lo que favorece en los niños, ¿no?, lo que les mueve”.

P 3: Entrevista (3:48): “Entonces yo creo que lo fundamental en las Conversaciones, a parte del desarrollo de la competencia literaria que está claro que todo lo que son los aspectos formales del libro, todo lo que son pues: las guardas, la portada, la contraportada, ¿vale?, que ellos, es verdad que van un poco desentrañando el libro”.

P 3: Entrevista (3:62): “Vamos a partir del hecho de que cuando tú quieres promocionar la lectura lo que quieres es que luego los niños lean, ¿no? o sea para eso promocionamos la lectura, para que sean lectores. Entonces resulta curioso, entonces yo creo que para esto se necesita una reflexión, o sea, resulta curioso que a ti en el colegio te han hecho hacer mil comentarios de texto tal, has acabo odiándolos, los comentarios”.

P 3: Entrevista (3:84): “Entonces yo lo que quiero darle a los niños es una opción, o sea, que los niños puedan elegir, que si luego no les gusta, pues no les gusta pero que lo vean, que vean lo que es”.

P 3: Entrevista (3:87): “Ofréceles, y yo creo que yo al final he disfrutado con la lectura, en general, en mi vida, he disfrutado mucho, me gusta mucho leer no entiendo a los maestros, no es que no entienda pero un maestro yo creo que debería ser lector, ¿vale? Porque sino cómo vas a transmitir amor por los libros si tú no lees pero bueno, yo he disfrutado con la lectura y yo quiero que los niños lo vivan, que luego no consigo captarles o es algo que no les motiva o, bueno yo que se”.

P 3: Entrevista (3:88): “no todo el mundo vamos a ser lectores pero por lo menos el ofrecerles, el que tengan la posibilidad de elegir.

P 15: Entrevista (15:6): “El papel de la lectura, A partir de la lectura trabajamos mucho la expresión oral, el papel de intentar conseguir que les enganche la lectura porque algunos alumnos suben que por ejemplo no alcanza, no lee bien del todo pero ve que los demás disfrutan leyendo los libros que traen, como que se motiva para aprender a leer. Entonces, yo sobre todo, quiero que tenga un papel de disfrute, que vean

la utilidad que tiene para aprender, que si no leen no pueden avanzar en otras materias, en los dos aspectos, el de disfrute y el que he comentado”.

P 15: Entrevista (15:29): “- *¿Consideras necesario promocionar la lectura y por qué?*, - Yo creo que si, será también por lo que yo he vivido, porque a mí la lectura como desde siempre he leído tanto, bueno lo típico que decimos, leer es como viajar sin tener que hacerlo pero es verdad cuando ves una película y te sumerges tanto en la actividad de ocio y de divertimento, un poco contrarrestar a las consolas y todo eso. Yo intento que al libro de papel le den importancia y sea algo con lo que disfruten y considero que es necesario, es que yo no me imagino la vida sin haber leído los libros que he leído y entonces claro quiero que para ellos, igual a todos no les llega de la misma manera, porque todo el mundo no tiene que descubrir y gustarle lo mismo pero veo que hasta incluso niños que estaban muy cerrados, ahora incluso dicen: yo me quiero llevar ese, le han encontrado un poco el gustillo”.

P 15: Entrevista (15:30): “Porque igual hay alguno que le llama más y no tienes que, se levanta solo y lo coge pero yo creo que a lo mejor a quien, a lo mejor de primeras no le dice nada, guiarle un poco y luego él es libre de...ofrecerles la posibilidad. Luego hay en clase niños que cada semana se leen tres libros y hay otros que se cogen el del viernes y no leen ninguno más”.

P 5: Entrevista (5:10): “¿Por qué es importante para mí la lectura? Pues porque a través de cualquier tipo de lectura, tanto cuentos, material de poemas, adivinanzas, el periódico que hemos trabajado la semana pasada, se transmiten todos los conceptos, todos los contenidos o todos los conceptos, se transmiten todos los valores. Yo creo que la vida se trasmite a través de los cuentos. Bueno, cuentos, libros o material de...”.

P 5: Entrevista (5:49): “Porque yo creo que en la sociedad que estamos, en 2014, el libro está dejando de existir, es decir, el cuento ya no existe, eh, les motiva más una tablet, un móvil, no se, el pasar una hoja, entonces yo creo que esos son valores que se están perdiendo actualmente, sinceramente. Antigamente nuestro padre no tenían recursos para contarnos cuentos y nos leían cuentos o se los inventaban pero ahora pocos padres pasan con sus hijos tiempo con leyendo cuentos, pocos, bueno habrá también pero la calidad de lo que es un cuento y adelantarte a las historias eso yo creo que eso se está perdiendo por dejarles ver la tele o...”.

P 7: Entrevista (7:9): “- *Eso se considera lectura.* - Si, de todos los textos, textos en general mas que cuentos textos, diferentes tipos de textos los que pasa es que este año estoy en tres (años) y pues quizás más cuentos”.

P 7: Entrevista (7:10): “Pues la verdad es que porque a mí, personalmente me gusta y porque pienso que, no se, que la vida, en la vida hay que leer mucho, escribir mucho y el lenguaje está muy presente, hablar, leer, es parte de nuestro día a día, entonces es lo que más se trabaja, eso y la lógico-matemática, como la lógico-matemática la trabajas pero, a mi por ejemplo no me gusta tanto como la lectura, me gustan más las letras que las ciencias”.

P 7: Entrevista (7:31): “- *¿Consideras necesario promocionar la lectura y por qué?*, - Sí, imprescindible porque la lectura está presente en toda nuestra vida desde ir al supermercado y leer cuanto vale el kilo de jamón, o sea, leer números, leer letras, leer...- *Y ¿leer libros?*, - Leer libros también por placer individual, o sea, una cosa es funcional porque uno tiene que leer cosas y otra cosa es por información, información del periódico, leer noticias y otra cosa el placer de leer”.

P 7: Entrevista (7:33): “El Plan lector me obliga a hablar de saber leer. Claro, primero tienes que saber leer y luego, bueno, no primero tienes que saber leer, igual primero los niños de Infantil no saben leer pero han cogido un gusto por escuchar historias tan increíble que entonces dicen, yo quiero aprender a leer porque lo que lee mi profesora, lo que lee mi madre, lo que lee mi padre es genial, entonces igual se motivan así”.

P 7: Entrevista (7:34): “- *¿Tú crees que los cuentos trabajan eso?, la imaginación.* - Totalmente, la imaginación y las emociones porque con los cuentos muchas veces se auto reflejan y entonces es un modo para expresar sus sentimientos y...hay muchas cuentos, de todas maneras por ejemplo, de miedo, de cuando tienen un hermano, de cuando muere un familiar, pues hay muchos cuentos que están relacionados y entonces en ese momento igual les viene bien a base de un cuento porque a veces no puedes entrar en un niño a contarle que esto es así porque es así pero en un cuento, en un cuento bonito”.

P 7: Entrevista (7:55): “De los cuentos, totalmente. De hecho es tan importante que hay libros, hay cuentos que no te los compras según como está la ilustración. El otro día por ejemplo en las fiestas, en un puesto, había un montón de títulos pues uno me recomendó el del puesto que lo había escrito una que iba a firmar libros, y lo vi así por encima y la historia era muy bonita pero la ilustración no me llamó excesivamente, yo pensando en contárselo a los peques y sin embargo, otro que la historia también me motivaba pues la ilustración era chinísima y lo cogí, y lo compré”.

P 9: Entrevista (9:6): “- *¿Qué lugar tiene la lectura en tu aula?*, -Pues creo que es importante y le dedico menos tiempo del que debiera. Si que me gusta, este año estoy trabajando también con niños de primero y segundo y entonces las actividades que requieren lectura intento que ellos lo lean pero luego también yo se los leo a ellos. Entonces si que me gustaría hacerlo mas a menudo y con lecturas mas atractivas pero hasta el momento no he tenido mucho tiempo”.

P 9: Entrevista (9:12): “- *O sea, que son más por el título o contenido,* - Por el título o mas imágenes, la ilustración. Cuando miro un libro me gusta mucho mirar la ilustración”.

P 9: Entrevista (9:42): “Actualmente no, ahora si que voy a poner en marcha, porque además me lo han preguntado hoy, un carnet de biblioteca para hacer un sistema de préstamos pero que no sea obligatorio. Que cojan ellos el libro cuando quieran, lo apunten y lo devuelvan cuando lo hayan leído”.

P 9: Entrevista (9:43): “De leerlo pero no por obligación sino para disfrutarlo, para meterse en la historia, para hacer una excursión para hacer un viaje y a partir de ahí todos los beneficios que lleva: adquieren vocabulario, adquieren rapidez a la hora de leer, adquieren expresiones, la estructura del lenguaje digamos”.

P 13: Entrevista (13:7): “- *¿Qué lugar tiene la lectura en tu aula?*, - Como estoy en 5 años si que es verdad que lo estoy trabajando más, mas que nada porque son más autónomos, son capaces de leer pequeñas palabras prácticamente todos entonces hay niños que se arrancan, lo bueno es que tienen mucha curiosidad ellos, entonces les gusta un poco la competitividad, entonces leemos en la asamblea pequeñas palabras, ellos escriben, hemos estado ahora con la (letra) E, salen a la pizarra a escribirlas”.

P 13: Entrevista (13:58): “Si es importante pero siempre en un plan lúdico, ¿vale?, jugando, que ellos no se den cuentan que están aprendiendo sin embargo cada vez me están pidiendo más, eso es lo que veo importante. Incluso en casa, me dicen madres de niños que están majicos pero que todavía no leen, que tienen

ansiedad, entonces me gusta esas ganas de decir, quiero leer. Entonces todo esto a nivel dinámico con juegos, a leer palabras dejando huecos y todo esto si que lo voy trabajando, se llevan el fin de semana un cuento a casa cada uno, entonces si que lo estoy trabajando”.

P 13: Entrevista (13:59): “Pues los tengo en el rincón de biblioteca, los tengo allí. Ahora como estamos trabajando la orquesta pues tengo un rincón que está dirigido a este tema, entonces también tengo libros de la orquesta e instrumento musicales allí, en ese rincón. Además esta semana pasada, desde el CPR, me han dejado un kamishibai y he estado contándoles cuentos, me ha gustado mucho la experiencia porque los niños me decían: jo, seño es que parece un Cuentacuentos”.

P 13: Entrevista (13:60): “Sí, la verdad es que yo creo que, ya está promocionada, yo creo que tiene más...Antes no se le daba tanta importancia pero yo creo que hoy en día si que está bastante promocionada, sobre todo, este año en el centro tenemos un Plan de bibliotecas, que es a nivel de centro. Entonces cada localidad lo que hace es promocionar la biblioteca de su centro. Este año por ejemplo hemos hecho un concurso d mascotas, los niños de primaria han hecho dibujos de mascota para ponerlo, las mascota d biblioteca”.

P 13: Entrevista (13:61): “Sí, porque de hecho, este año, los mayores han hecho la mascota, los pequeños han elegido la que mas les han gustado y le han puesto nombre y los mayores han votado el nombre, entonces ha sido un poco repartido. Y lo que se hace este año es viajar, viajar con los cuentos. Pues vas pasando de un sitio a otro, los de Primaria, nosotros ya nos quedamos un poco al margen, pero si está unido porque se hace un servio de préstamo y quieras que no, dinamizas la biblioteca. Esta claro que tenemos pocos cuentos pero hay que invertir”.

P 13: Entrevista (13:62): “Porque no se vea la simple lectura de estudiar un tema o que hay que mirar esto, que sepan otras cosas, por ejemplo ahora hacen pociones mágicas los niños, pues otras formas diferentes de escribir. Después en San Valentín, pues hacen poesías, entonces si que me gusta el que no sea siempre muy lineal, cosas diferentes. Después para Navidad también hay niños que hacen rimas, que hacen poesías, entonces otra forma de promocionarse, si que veo que es necesario, sí”.

Por otro lado, estas son algunas de las opiniones que relejan cómo dinamizan **la biblioteca de aula** cada una de las informantes.

P 1: Entrevista (1:77): “- *Ante esa situación, de tan vacío, cuando tú consideras que la biblioteca de aula tiene que estar o los libros de alguna manera tienen que estar presentes en tu aula, supongo que tú también sientes un vacío, ¿no?*, - Hombre, me da mucha tristeza porque digo que, dónde estamos cargando las tintas, ¿no?, pero bueno, como te he dicho, uno lleva su manera de hacer”.

P 3: Entrevista (3:95): “Lo he creado y además cuando me organizo el aula, cuando llega septiembre y siempre, lo primero que haces cuando entras a clase, según los niños que tienes y tal, te organizas el aula. Entonces lo primero que hago cuando pienso los rincones, digo venga voy a poner rincones de puzzles, rincón de juego simbólico, rincón de ordenador, rincón de biblioteca y el primero que pienso siempre donde lo voy a poner es la biblioteca porque tengo muy claro que quiero que sea un lugar que sea acogedor, un lugar que tenga un espacio para que los niños se sienten, un lugar que tenga luz natural, entonces a veces organizo el aula en función de donde pongo la biblioteca”.

P 15: Entrevista (15:3): “Sí, tampoco he estado en tantos centros pero en los dos donde he estado de tutora en los dos estaban la biblioteca, la estantería y yo la he decorado, he traído más libros de la biblioteca general a la biblioteca de aula. Intento hacerlo motivante y lo que intento, ahora aquí en mi ciudad el carnet de biblioteca nos dejan sacar mas libros y ahora no lo ponen en una bolsa muy chula que pone “rodando la lectura” y cada dos semanas llego con la bolsa y ellos con la sorpresa de que sacan los libros, así los libro-álbum de la biblioteca de mi ciudad los pueden conocer allí”.

P 5: Entrevista (5:11): “Un expositor, exacto. Entonces tengo, para mí, los más importantes, no los más importantes sino los que vamos leyendo cada día, los dejo expuestos, ¿vale? entonces cuando, hemos empezados por los cuentos tradicionales, entonces estamos viendo todos los cuentos tradicionales y luego los que ellos manipulan los tengo clasificados abajo y luego los más bonitos, los mas llamativos también los tengo expuestos, tipo librería”.

P 7: Entrevista (7:4): “- *Un poco, el rincón de la lecto-escritura unido con el de la biblioteca.* Si, lenguaje unido, leer y escribir siempre, van a la par. Y luego el rincón del ordenador y muchas veces el rincón de la plástica”.

P 7: Entrevista (7:5): “Siempre tengo el rincón de la biblioteca pero conforme se van haciendo más mayores, en el rincón de la biblioteca, lo centro quizás mucho más en cuentos. En cuatro y cinco también hay cuentos pero apporto más actividades de lenguaje, de escribir, de...No solo ir a la biblioteca a leer cuentos sino ir a la biblioteca a leerte un cuento pero igual a jugar con letras, a montar, a formar palabras, a escribir un diario de lo que estemos haciendo, por ejemplo del proyecto, pues podemos escribir algo, ahí lo dejo como actividad”.

P 7: Entrevista (7:11): “Mueble expositor, pero he puesto una mesa y está dentro de unas cajitas que he puesto, los cuento en general y el cuento que estamos viendo más a fondo he hecho como una especie de cuadro colgado en al pared, cuadro estantería, que lo he forrado, le “he dado más bombo y platillo” y ponemos el cuento como tal. Ahora estamos leyendo El pollo Pepe pues esté El pollo Pepe ahí expuesto y me lo piden, lo sacamos, lo devoramos”.

P 9: Entrevista (9:5): “Sí, suelo tener siempre un espacio para tener libros, lo que pasa que eso, unas veces me gusta resaltarlo más poniendo los libros mas a vista y otras veces, por ejemplo este año, no lo tengo así y solo tengo el rincón de la biblioteca como acumulación de libros para que ellos vayan eligiendo pero todavía no está bien presentado, que digo yo”.

P 13: Entrevista (13:6): “Sí, tengo también el rincón de biblioteca, que tiene un mueble estantería con los libros y sus mesitas con sus taburetes para sentarse y leer cuentos”.

Todas las maestras declaran sobre la importancia de las **relaciones que se establecen con los compañeros** en cuanto a su concepto de LIJ.

P 3: Entrevista (3:44): “que no puedes estar tienes que hacer esto y tienes que hacer este comentario, no. No, fichas no trabajo ya ves y bueno, de hecho me ha costado algún problema así con mis amigas y mis compañeras que dicen a veces que soy un poco radical, que no hago fichas de libros, este tipo de cosas pero bueno, ya está, es lo que hay. Pero, y creo luego que la manera fundamental, yo creo, mejor de más así es la de Conversaciones, pues que son las cuatro preguntas de Chambers, que no hace falta ya que te las diga”.

P 3: Entrevista (3:70): “Luego creo que parece de literatura todo el mundo sabe, ¿sabes? Y te dicen: “bah, porque hagas un texto con preguntas no pasa nada, que eres muy radical” estoy un poco traumatizada con el tema este pero si que es verdad, ¿sabes? Que parece que de literatura todo el mundo sabe, porque todo el mundo sabe leer, chica, pues coges un libro y lo lees que tampoco...”.

P 15: Entrevista (15:38): “Veo que es importante los compañeros, a veces son los que te ofrecen un título, te ofrecen una formación. A lo mejor si no hubiera tenido esos compañeros no hubiera tenido esto.- *Y como te sientes con el resto de compañeros que no tienen formación en LIJ, a ti te contagiaron*, - Que se pierden mucho, a mi si me contagió pero veo que a todo el mundo no se le contagia y da un poco de rabia porque tú tienes eso tan claro, ves que se lo pierden ellos y se lo pierden los niños. Lo que pasa que ahora tengo suerte, que la compañera de Infantil trabajamos más o menos en la misma línea y la del ciclo superior no pero con la de Infantil si que llevamos un trabajo bastante común, lo que pasa que si que es verdad que luego cuando llegan al tercer ciclo, pues algunos que se han enganchado mas, aunque por parte de la profesora no tanta importancia, continúan pero si que otros a los mejor no se había enganchado tanto, al ya no trabajarse de esta manera implícita, creo que dejan, todo hay que decirlo, bastante lo cual si que te da un poco de tristeza”.

P 7: Entrevista (7:54): “- Tengo estanterías llenas de libros, cuentos y cosas, me dejo muchos títulos pero...y luego también que no los tengo yo, te los pasas con otra compañera o en ciclo dices voy a trabajar esto, alguien tiene algún título relacionado con...y no se, no tengo nada más que añadir, no se. En general me gusta mucho el fomentar los cuentos pero muy relacionado con la plástica, la verdad, cuentos, plástica...Todo lo plástico”

P 9: Entrevista (9:44): “Pues, a ver, en Infantil, por ejemplo yo veo que siempre estamos como mucho mas dispuestos a hacer actividades de animación y de movimiento y de involucrar al centro y Primaria como que son mas reticentes, entonces tu quieres plantear cosas de centro pero luego te encuentras con que los compañeros de Primaria pues van mas agobiados de tiempo, de horas y no dedican todo el tiempo que en Infantil si que estamos dispuestos a”.

P 13: Entrevista (13:41): “Pues te tengo que decir que sobre todo por compañeros porque además yo creo que también, no es solo, mira que tengo este cuento y te dicen cómo lo trabajan o cómo, entonces si que es verdad que te abren mucho”.

➤ **Forma trabajar libros:**

Esta categoría emerge de los datos extraídos de las entrevistas en profundidad donde las maestras responden a cuestiones sobre la presencia de los libros como objeto en sus aulas y el tiempo que dedican a la semana a la lectura para conocer la manera en qué trabajan los libros en sus aulas.

La categoría **Forma trabajar libros** (113 citas) incluye los rituales de narración de libros que llevan a cabo las maestras en sus aulas, todas aquellas actividades realizadas a partir de un cuento o un libro y la opinión sobre la realización de fichas de lectura y/o comentario de textos, en esta categoría se concentra la mayor parte de la información

relativa a la práctica sobre LIJ en las aulas de las informantes. A continuación, se presentan las citas más significativas sobre la forma de trabajar los libros en el aula en cuanto a los aspectos relacionados con el hecho de **narrar y contar historias**.

P 1: Entrevista (1:34): “Luego el cuento popular, también le voy mucha importancia, o sea mis niños tienen que conocer Los tres cerditos, tienen que conocer Caperucita, tienen que conocer La Cenicienta pero no solo conocerlos sin conocer diferentes versiones, ¿no? abrir un poco el abanico de que a Caperucita no tienen porque ser la Caperucita de siempre y no pasa nada, ¿no? o sea considero también importante el tema de las versiones”.

P 3: Entrevista (3:11): “Sí, sí, voy contando siempre. Además los cuentos populares no los leo, los cuento”.

P 1: Entrevista (1:28): “Eso es. Y lo primero que hice el primer día fue, claro, los tengo que llevar de mi casa, mis libros, son mis tesoros y así se lo digo a mi grupo, ¿no? porque considero que es muy importante que tenga acceso a ellos pero no porque tenga acceso sino porque ahí está todo, o yo creo que está todo”.

P 1: Entrevista (1:29): “Porque considero que ella, la lectura en sí, cuando es de buena calidad literaria les ayuda a construir su identidad y qué más importante que en educación infantil que construir la identidad y más a través de los cuentos y del bagaje cultural que lleva consigo. Y para ello uso sobre todo, aunque también uso el cuento popular, pero doy por hecho que, yo siempre doy por hecho que en casa se les cuentan historias, aunque no siempre es así. Entonces yo que hago más en el aula es trabajar, um (pausa) trabajar, mostrarles el libro álbum”.

P 1: Entrevista (1:31): “Eso es muy importante porque, no sólo tienen que ver ellos que para ti son importantes sino que hay que darles una presencia física, ¿no? y ya no solo de espacio sino la manera en la que los pones. Entonces yo por ejemplo este año los tengo debajo de la pizarra en la pared, apoyados de manera que se ve la portada de cada uno de ellos y los voy poniendo en orden que vamos viéndolos. Entonces ellos de manera visual van viendo lo que hemos visto. Y ayer, por ejemplo, L, que tiene 4 años, empezó, ella, con su cabeza, empezó a contar y dijo: ¡Seño, ya hemos leído 11 cuentos! O sea es una manera de que ellos también tomen consciencia de cómo vamos teniendo bagaje”.

P 1: Entrevista (1:35): “Y por otra, como he dicho antes, el libro álbum que es un formato que a mí desde que lo descubrí hace unos años estoy enganchada a él, cada vez más. Entonces, el libro álbum que complementa texto e imagen, eh, entran muy bien en ese juego de ir llenando los huecos que dice Jauss, ¿no? el mediador, el niño y el adulto. Entonces del libro álbum si me preguntas: Anthony Browne creo que es un referente”.

P 1: Entrevista (1:39): “*El túnel* ha sido el primero luego ya pues voy viendo un poco, dependiendo de cómo es el grupo porque como he dicho antes, considero que la lite...los libros les ayudan a la construcción de la identidad entonces ellos, cómo sean ellos muchas veces me llevan a hacer un itinerario u otro”.

P 1: Entrevista (1:62): “para mí lo impregna todo, entonces desde la asamblea que dedicamos un ratito a la poesía a después del almuerzo que ellos van a ver los cuentos de manera autónoma y para disfrutar y tal, hasta por la tarde que terminamos con alguna adivinanza con algún cuento popular yo o alguna cosa así pues

entonces todos los días se llevan algo en ese sentido, entonces no hay un tiempo que diga tal, el tiempo viene determinado un poco porque me lo exigen pero no es que lo lleve a rajatabla”.

P 5: Entrevista (5:24): “Hago un ritual. Vale, entonces, un clima tranquilo, hacemos como unas formulas mágicas de, pues de rimas, entonces con las rimas ya introduzco el título del cuento. Leo el título del cuento, y sobre todo lo que hago es mencionar al autor o autora, que digo es el que escribe tal, las letras y el ilustrador el que dibuja, siempre le digo el nombre”.

P 5: Entrevista (5:25): “Nombro al autor y al ilustrador, ¿vale? y luego ya hago, llamamos a la puerta, abro el libro, y, me pongo a su altura para que lo vean, y si es pequeño o si es grande, depende y empiezo a leer el cuento y sobre todo, dejo tiempo para que visualicen la imagen, reflexionen y voy pasando, voy pasando y siempre hago, a parte de solo narrar, yo siempre tengo recursos, eh, sonidos. Hago onomatopeyas, todo para enriquecer un poco el cuento, eh, les invito a ellos, incluso hago personajes a los niños, a veces digo: fulanito se fue a casa, bueno, es un decir, ¿no?, yo también los introduzco en el cuento y luego ya cuando terminamos, terminamos otra vez con una reflexión y sobre todo qué pasaría si.”

P 7: Entrevista (7:28): “Pues depende del libro, hay algunos que los cuento muy relajada, muy tranquila porque el cuento, la historia es como que lo necesita, bajo el volumen de voz, hago que sea tomo más acogedor, un clima más acogedor, e incluso puedes bajar más la persianas, más así porque la historia muy requiere como más sentimiento y otros pues es alegría y risa y te comes hasta el libro, he llegado a hacer: ¡me voy a comer el libro!, no, no, no, ¿por qué?, ¿los libros se comen?”.

P 7: Entrevista (7:30): “Pues eso, a veces hago clima acogedor y otra vez me escondo el libro en la tripa y luego, ¿qué llevo?, es que me he comido un cuento, pero no, los libros se comen, ¿cómo ¿pues yo me los como, me los devoro, a ver a ver, entonces algunas veces intento que ellos no participen, que escuchen, que escuchen la historia y otras veces les pido que intervengan, según el cuento”.

P 9: Entrevista (9:15): “Sí, y luego me gusta que haya una hora dedicada a los cuentos en la que yo los lea, yo les leo cuentos, sin hacer preguntas ni nada simplemente leerlos y si que me gusta que haya una hora del cuento, aunque no estés toda la hora leyendo cuentos pero sí leer uno o dos y después dejarlos a ellos con el cuento”.

P 13: Entrevista (13:10): “- *¿Es la primera vez que usabas un kamishibai?, y ¿te ha gustado?*, - Sí, es que además yo creo que los relaja, esto de pasar las láminas y además tan grandes, y a mi prácticamente no me veían porque yo estaba detrás, y el silencio que se genera, me ha gustado, sí”.

P 13: Entrevista (13:25): “Utilizo el ratito después de almorzar, ese ratito antes de ir al recreo, hay niños que todavía están almorzando y...Es que las tardes, al ser un CRA, tengo dos horas y son interminables, entonces el trabajo lo hacemos la primera hora, después juegan y después llegan momento que se agotan, hay que cortar el juego y ya, relajan. Ah, el rato que utilizo después de los almuerzos, como hay niños que terminan muy pronto de almorzar y otro que terminan tarde, leen en la asamblea, que tienen más espacio que en el rincón de la biblioteca y cuando ya veo que hay muchos niños en la asamblea pues les cuento un cuento. Hay veces que, les gusta mucho, que les cuente un cuento oralmente sin soporte”.

P 13: Entrevista (13:35): “Lo del título, fijarnos donde está el título, no lo hago siempre, vale, pero si que alguna vez nos fijamos en el autor, pues quien ha podido escribir este libro. En un colegio, esto lo hice

una vez, buscábamos hasta el ISBN del cuento, buscábamos los números como que era el DNI del cuento, que igual que nosotros tenemos DNI, los cuentos también tenían, buscaban el número. También nos vino una ilustradora, entonces que miraran que había autores de cuentos que escribían pero también ilustradores que se encargaban de poner las imágenes, que no tenía porque ese la misma persona y eso también lo trabajo pero de momento no pero alguna vez lo he trabajado”.

En segundo lugar se exponen las citas que hacen alusión a **las actividades llevadas a cabo por las maestras a partir del libro**, destacando que las **tres maestras** con formación académica literaria llevan a cabo la misma propuesta de aproximación al aula que plantean Chambers (2007a):

P 1: Entrevista (1:64): “Pues conversaciones literarias, lógicamente no lo he inventado yo, vienen de un autor que conocía que además nos enseñó Rosa, Aidan Chambers en su libro *Dime*, él propone una metodología para acercarnos al libro álbum y es a través de cuatro preguntas que esenciales, generales y básicas, interactuar con el libro álbum y con el niño, ¿no?, estando el mediador por medio. En este caso el mediador soy yo, como maestra, y lo que hacemos pues es: cada semana leemos un libro álbum de los que he nombrado antes, hacemos las cuatro preguntas que son: qué es lo que más te ha gustado, qué es lo que menos, hay algo que te ha resultado extraño y ves alguna conexión. Esas son las que propone el autor pero yo consideré también importante una quinta: se lo recomendarías a alguien porque me interesa mucho saber si un libro ha funcionado bien o no, entonces veía o creía que ahí estaba la respuesta emocional en no te ha gustado y tal y sobre todo la libertad de que si no te gusta un cuento puedes decirlo, que no te tiene que gustar todos los cuentos que yo muestre, entonces es un poco por esto”.

P 1: Entrevista (1:65): “Entonces a partir de estas preguntas se establece un diálogo abierto, libre, eh en el que vamos llenando las preguntas estas, claro cada vez que yo les muestro un libro álbum, les doy, les digo una claves, en el sentido de que son unos libros especiales en el que texto y la imagen, si en el que el texto y la imagen son importantes, que todo está por algo, que hay unas pistas que tenemos que encontrar entre todos y que nada está por casualidad. También les hablo del ilustrador, les hablo del escritor y hablamos de portada, contraportada, qué son guardas...”.

P 3: Entrevista (3:7): “Entonces lo que hicimos al principio fue que la primera o segunda sesión que se llevaron libros a casa, entramos en la biblioteca, ellos cogía los que querían y los llevamos al aula. Entonces la idea que tengo un poco es tener libros en el aula para que ellos puedan coger cuando quieran o cuando es momento de rincones o cuando les apetece y luego tener libros en la biblioteca que si luego se quieren llevar a casa, uno de los que hay en la biblioteca que puedan pasar a cogerlos y poco a poco ir cambiando e ir modificando”.

P 3: Entrevista (3:27): “Quitando que es verdad que en Primaria te obligan a tener media hora de lectura al día, ¿vale? eso es lo obligatorio, que yo lo organizo, a ver lo organizo, los lunes que lo tengo por la tarde, bueno aprovecho que tengo a todos juntos, ¿vale? para hacer, hago juegos, pues o adivinanzas, en teoría es lectura de Primero, tal, pues suelo preparar, hago un power point con adivinanzas del colegio, o adivinanzas del otoño”.

P 3: Entrevista (3:28): “Los martes, eso sí que está estipulado tal cual en el horario, por lo menos en el de Infantil porque en Primaria tienen que ser el horario mas cerrado no puedes poner otra cosa, el martes Conversaciones literarias”.

P 3: Entrevista (3:28): “Miércoles que la hora, me coincide con pizarra digital, de lectura, entonces lo que suelo hacer se ponerles algo en la pizarra digital, pues este miércoles por ejemplo pusimos una poesías de Lorca que era lo que, poesías dialogadas, entonces cada niño leía y hacían diálogos entre ellos”.

P 3: Entrevista (3:39): “Yo creo que lo que te he contado que hice el año pasado lo de las Caperucitas también es una manera de trabajar el libro o cogí de Evelyn Arizpe la idea, el año pasado, de a partir de una ilustración ir haciéndote preguntas, ir diciendo pues yo veo uno pies debajo de la cama (era una página de *El túnel*, pues yo veo unos pies debajo de la cama, esto que significará, también es una manera de hacerlo, también te vas haciendo diferentes actividades, ¿no?”.

P 3: Entrevista (3:45): “Basadas un poco en la idea de construcción compartida del libro y del conocimiento del libro. Entonces entre ellos, además es una pasada, la de interpretaciones que sacan, que a veces te quedas alucinada, es que yo no había pensado esto”.

P 15: Entrevista (15:7): “El lugar que tiene es que hacemos lecturas compartidas en voz alta que siempre el libro que se han leído en casa, para trabajar la expresión oral, salen y o cuentan el libro o si luego se lo va a llevar otro compañero, por ejemplo muestran la ilustración que más les ha gustado o comentamos algo del final, nos inventamos otro final”.

P 15: Entrevista (15:10): “Sobre todo trabajo el álbum, el libro ilustrado ya que lo conocí a raíz del postgrado, bueno y antes de una compañera que había hecho el postgrado y trabajaba este tipo de libros con los alumnos, empezaron a traer y a gustar y son los que mas utilizo y a ver, que lleve a clase pues hay algunos clásicos que les gustan más, por ejemplo de Anthony Browne les gusta, han conocido muchos, ahora por ejemplo está *El túnel*”.

P 15: Entrevista (15:13): “y luego también coincide que voy a un grupo de lectura en una librería, antes lo hacíamos cada quince días y ahora es mensual y entonces el libro que trabajamos con ellos, o antes a veces o después, lo trabajo con los alumnos y ahí comparamos con los demás compañeros. Muchas veces aprovecho el libro que he trabajado en la librería para llevarlo a clase”.

P 15: Entrevista (15:24): “Lo trabajamos en el sentido de que cuando yo les leo, o sea, porque algunos lo leen ellos y también otros, sobre todo de los que me llevo que he trabajado en la librería, normalmente ahora lo hago después porque con los compañeros saco muchas más cosas (del libro) de las que se me han ocurrido en casa”.

P 15: Entrevista (15:27): “El libro que trabajamos en la librería ese libro que yo, en lugar de que se lo lleven a casa, les cuento yo y entonces un poco allí. A veces lo hago antes para luego contar la experiencia con los alumnos en la librería y a veces lo hago después para lo que veo que mis compañeros han sacado, yo aplicarlo en el aula entonces yo me siento al lado de ellos, delante les voy leyendo el libro sin comentar nada más de los que sale escrito y luego ya voy haciéndoles las preguntas, qué es lo que mas te ha gustado, lo que menos, algo que te haya llamado la atención, y van comentando, y a veces, en tercero hay un alumno que lee mucho y le gusta, y a veces incluso, él sale y les cuenta el cuento. Y entonces les digo que cuando ellos leen

en casa, lo vean desde la misma perspectiva que cuando lo hacemos en clase. Y otras veces si que le doy un sentido un poco mas utilitario, los días que he llevado poesía de haikus ha servido para que ellos escribieran sus haikus. De poesía, he sacado fotocopiado del libro de poesía, recuerdo y quitaba algunas palabras, las que rimaban, para que ellos las completaran, eso también a veces lo he utilizado sin leer el libro como tal”.

P 5: Entrevista (5:6): “No, no, los miércoles. Todos los miércoles, después del recreo, hago la hora del cuento, ¿vale? voy ahí a la biblioteca y entonces algo una actividad”.

P 5: Entrevista (5:21): “Siempre hago uno al año, entonces vamos pasando, el años pasado hice uno muy bonito, muy gratificante que fue el de “Por qué mi papá o mi mamá me puso este nombre”. Entonces ellos fueron pasando por casa e hicimos entre todo un libro. Y me gusta hacer siempre libros, ¿vale?, libro de normas”.

P 5: Entrevista (5:22): “Sí, de propia creación, de los refranes, de adivinanzas, el de los meses del año, el libro de la caras, par atrabajar la emociones, lo hacemos también. Y luego lo bueno que siempre les digo a los padres es que yo nunca hago fichas. Por ejemplo en el proyecto del Pilar, o el proyecto del cuerpo humano, el proyecto del que hagamos en ese momento, siempre es el cuento del Pilar, yo nunca lo pongo como el trabajo, es el cuento. Por ejemplo este año hemos trabajado los cabezudos o los trajes regionales pues el cuento del Pilar o el cuento de la Pilarica, todo como una historia”.

P 5: Entrevista (5:26): “Rodari, utilizo a Rodari, pues inventar cuentos, cambiar el título”.

P 5: Entrevista (5:27): “O cómo continuarías o por ejemplo, cómo podíamos llamar a este personaje, qué le pasaría, ¿sabes? Pues depende, depende como vayamos, pues introducimos diferentes métodos o formulas y luego ya el cuento como ya no queda tiempo, pues a lo mejor pues ellos lo quieren ver, lo manipulan, siempre me pidan que les repita el cuento favorito y... Actividades de cuento pues hacemos dibujos, las técnicas de Rodari, o hacemos una manualidad de ese cuento, todo eso. También, a través de marionetas, también los dramatizo, toda las técnicas de dramatización las empleo para...”.

P 5: Entrevista (5:30): “No, el préstamo lo hacemos con, yo pongo todos lo libros en la mesa, tipo biblioteca que digo yo, como si fuera yo la vendedora, ¿no?, ellos eligen el que quieren. Si lo han leído les digo: ya lo has leído, van rotando y eso, y no les mando tarea, ¿sabes? Por ejemplo muchos niños me traían cosas de, lo que les había, pues una manualidad me traían, ¿sabes?, que no mando ficha porque no quiero que sea una obligación”.

P 7: Entrevista (7:60): “General, pues hombre es casi primordial, es el día a día, aunque en infantil por ley te dicen que no tienen que saber leer, escribir, que no tienen que llegar al objetivo de leer y escribir, pero yo casi desde que entro en tres años es mi objetivo personal, ¿no? porque me encanta que acaben ciclo sabiendo leer y escribir. Los cuentos, eh, todo los días cuento un cuento y sino cuento un cuento como tal, inventamos historias, jugamos a...con el lenguaje en general”.

P 7: Entrevista (7:17): “No, es más, busco cuentos según lo que quiera, los que tengo que diga este me gustan, me los compro porque los quiero, porque me parecen divertidos o interesantes y otros porque digo, a través de este cuento quiero trabajar, por ejemplo, las emociones o las profesiones pues traigo un cuento de “Mi mamá no se qué”, según lo que esté trabajando, un libro de referencia, un cuento de referencia. Y otros

por el simple hecho de contarlos sea, es como dos cosas que tengo yo en mi aula, ¿no? una, contar por contar historias”.

P 7: Entrevista (7:18): “Por el placer de escuchar y de leer y ellos les encanta, y otro a base de los cuentos yo introduzco los proyectos, todo eso, el aprendizaje”.

P 7: Entrevista (7:61): “Pues por ejemplo el placer de contar historias, el de *Veo, veo*, (sin texto) que es muy, que les hace mucha gracia por los ruidos o por ejemplo, a ver todos los cuentos que cuentas por placer de leer siempre estás trabajando algo, siempre tienen todos un poco de, *Elmer* es placer por leer pero tiene un fondo de, pues de las diferencias, un fondo social o el de *El monstruo rosa* también”.

P 7: Entrevista (7:21): “Todos esos populares los estuvimos trabajando, quizás ahora los he dejado un poco más abandonados los clásicos y como hay tantos nuevos tan atractivos pues los dejas un poco de lado”.

P 7: Entrevista (7:24): “Pues sesión de animación la lectura como tal una tarde entera, hora y media. Entonces lees el cuento y luego haces dramatizaciones, un mural, un dossier, algo, ¿no?, o simplemente leer y después hacer otra actividad pero como tal, animación a la lectura, ese rato. Y luego en la asamblea, ¿a la lectura de cuentos has dicho?, ¿lectura de cuentos como tal?”, - Si, - Pues en la asamblea hay días que hago, leo algún cuento pero quizás menos. Después del recreo algún ratito o por ejemplo...”.

P 7: Entrevista (7:62): “Sí, a ver por ejemplo, igual acabamos una actividad, queda un ratito libre pues engancho un cuento y lo cuento. A parte de contarlos, ahora muchas veces, busco recursos a través de Internet de otras personas que los cuentan, entonces ya no solo los cuento yo como cuentacuentos sino, como hay tanta oferta de cuentacuentos, que tiene sus propios videos y son unas profesionales pues también lo utilizo. No sólo yo como maestra...”.

P 7: Entrevista (7:26): “Y luego por ejemplo hemos hecho alguna vez algún, ya no un mural en grande, sino algún dossier pequeño, por ejemplo, un mini libro que se llevan ellos, personajes, marionetas”.

P 7: Entrevista (7:63): “Técnicas de escritura de un principio diferente, de un final diferente, cambio el personaje, me meto yo en el cuento y qué harías, qué pasaría si tú te metes en el cuento, cómo cambiaría la historia o le ponemos otro título, le cambiamos el nombre a los personajes, añadimos uno nuevo, hacemos marionetas de ellos...”.

P 9: Entrevista (9:16): “Vale, pues, por un lado las lecturas en el aula y dramatizaciones y luego por otro, también me gusta que ellos traigan libros de casa o libros que se lean y nos cuenten por les gusta, el que les gusta o lo que sea y suelo tener algún tipo de mural donde vamos poniendo los títulos que ellos han leído, según van leyendo pues yo apunto el título y lo ponemos en el mural”.

P 13: Entrevista (13:21): “- *No pasa nada, ¿qué historias cuentas?*, - Pues estoy con el refranero del año, después hago un libro viajero de adivinanzas, entonces los fines de semana los padres hacen adivinanza con el niño, las traen el lunes a clase, también les gusta mucho. Algún año he trabajado a Gloria Fuertes con las poesías, entonces también hemos hecho su libro de poesía y canciones pero canciones más mezclado con la actividad. Con el otoño pues canciones del otoño, con la orquesta pues ahora estamos, por ejemplo, con la canción de Miliki, Mi gran familia, y vamos un poquito en esa dinámica”.

P 13: Entrevista (13:22): “-Todos los días siempre lo utilizo como encabezamiento de la actividad que vamos a hacer o como conclusión, como despedida, que se relajan también mucho. Por ejemplo cuando termino psicomotricidad, casi siempre termino con un cuento”.

P 13: Entrevista (13:28): “Pues lo que estoy haciendo es coger un cuento, pero que este cuento no está en la biblioteca de aula, es un cuento que viene, como estamos en un CRA, tenemos unos baúles viajeros que cada mes o dos meses van rotando de un pueblo a otro. Entonces antes de que vean esos cuentos voy al pasillo y cojo un cuento le tapo el título y les cuento el cuento para que imaginen que título puede tener y hacen un dibujo pero sin ver ninguna imagen. Les cuento el cuento, están alejados, sin que ellos vean. Le ponen el título que quieren y lo ilustran y después ya a los días si que lo cuento enseñando ya las imágenes”.

P 13: Entrevista (13:30): “La actividad es un poco lo que he dicho antes, el libro viajero de adivinanzas que se llevan a casa, los cuentos, se llevan un cuento a casa, los viernes, lo que les pido este año, pues tengo una hojita donde tienen que escribir el título del cuento, tienen que decir si les ha gustado o no y el por qué les ha gustado o no les ha gustado y después hacen un dibujo. Y cuando llegamos le lunes a clase, el niño que se ha llevado el libro viajero pues lo expone a los compañeros y también la ficha de lectura ellos se encargan de leerla, leen lo que han puesto y después la muestran a los compañeros para que vean el dibujo, ¿qué más hago de la lectura?, uf”.

P 13: Entrevista (13:42): “*El Monstruo de colores* lo estoy trabajando en el aula porque es un monstruo que tiene muchas emociones mezcladas y lo que hace es que lo separa en un, una niña lo ayuda a separarlo en diferentes botes, la emoción de la alegría, la tristeza, que está enamorado, en diferentes botes y todo esto lo tengo en un aula en un mural, entonces ellos se colocan todos los días según está su estado de ánimo. Estoy contento pues se colocan en el bote amarillo, porque el amarillo es la alegría. Entonces si que te ayuda mucho a trabajar con ellos claro”.

P 13: Entrevista (13:51): “Como maestra lo que, mi conclusión es el que veo básico los cuentos con los niños pero no solo constarlos, contarlos y trabajarlos con ellos porque es que son esponjas. Yo por ejemplo, con este cuento del *Monstruo de colores*, porque era la primera vez que lo leía, lo leí una vez con ellos y después hicimos un mural de los botes, de los colores, y yo no era capaz de ver si el color amarillo era alegría, si el negro era el miedo, y ello, de una vez que lo había leído sabían: seño, ese es el tal. Me llama mucho la atención como trabajándolo es que van construyendo su aprendizaje, o sea, que valoro positivamente todas las actuaciones en el aula con los cuentos”.

P 13: Entrevista (13:53): “Ah, si, si. El de Pequeño azul, pequeño amarillo, lo que hice era cortar papel de este celofán y los mezclábamos entre ellos para que surgiera el color y la verdad es que les gustó muchísimo, utilizando así los colores”.

P 13: Entrevista (13:63): “- *Enfocado a la lecto-escritura, ¿no? al aprendizaje, más que del disfrute de la lectura es aprender a leer, ¿no?*, - Si, y más que nada, pues estos cuentos que son hechos también van a la biblioteca para que vayan manipulando. También cada vez que trabajo un centro de interés o un proyecto lo que hago es el libro de vocabulario. Por ejemplo, ahora por con al orquesta pues tengo instrumentos musicales que es un libro, hojas de color plastificadas que arriba tengo la imagen y debajo la palabra. Entonces va con velero también y lo colocan al final, y van enlazando palabra con imagen”.

Por último, estas son las afirmaciones que ponen de manifiesto que la mayoría de las informantes se muestran reacias a que sus alumnos realicen **fichas de lectura** después de leer un libro:

P 3: Entrevista (3:40): “No trabajo el libro, además el año pasado que era el primero que llevaba Primaria, me vino una madre y me dijo, ¿no le vas a mandar una ficha el libro para el fin de semana? No”.

P 3: Entrevista (3:33): “Además de las Conversaciones, y pues eso, cuando intentas que sea media hora de lectura en el aula para Primaria yo me niego a coger y poner a los niños a leer un texto y contestar preguntas o siéntate y léete este librito media hora, me niego porque creo que lo van a acabar odiando”.

P 5: Entrevista (5:29): “Hay años que he mandado, no quiero que sea una obligación, hay años que si que he mandado fichas, ha mandado título, tal (pim, pam) pues bueno. Pero yo, llevo ya como tres años...”.

P 7: Entrevista (7:32): “Claro, pues a través de los cuentos que desde luego promocionas lo literario, el gusto por leer. Por eso por ejemplo también hacemos, no te lo he contado antes, no se, la biblioteca viajera. La biblioteca viajera yo siempre que he podido he tenido una especie, no de lucha pero, que se llevarán solo exclusivamente el cuento, no me gusta que se lleven ninguna ficha, solo quiero que se lleven el cuento, que lleguen a su casa y se lean el cuento, con su padre, con su madre o solos y que no tenga que hacer un trabajo después, o sea, me gusta que si lo quieren hacer lo hagan ellos porque sí quieren que cojan un folio y dibujen a Pepito o a Pepe o a quien sea pero no ¿cómo te has leído el libro?, ¿por qué te...?, no, placer, placer, simplemente, que llegue a tus manos y lo leas”.

P 9: Entrevista (9:19): “- *Dices que has mandado a algún niño con libro a casa y les has mandado una ficha y ahora no les mandas ficha y simplemente se los mandas para leer, ¿has notado alguna diferencia?*, - Yo creo que lo leen con meno presión porque no tienen que contestar preguntas, creo, también es cierto que ellos echan en falta la ficha de lectura porque están habituados a leer un libro y a hacer la ficha de lectura y la echan en falta”.

P 13: Entrevista (13:43): “De todos modos, también un cuento tradicional también pues te ayuda a estar con ellos, pues el cuento de *Los tres cerditos*, por ejemplo, par enlazar, siempre haces actividades relacionadas. Yo en tres años también hacía el cuento de Caperucita, pues haces un caminito para seguir a Caperucita a casa de su abuelita. - *¿Fichas?, quieres decir*, - Sí, sí, sí, que les ayuda, bueno si, cosicas así sencillitas y si con el mismo hilo conductor que puede ser el cuento tradicional u otro tipo de cuentos. Y también el cuento de A qué sabe la luna lo he utilizado para conocer diferentes características de los animales, la nariz del ratón, del elefante, del zorro. Entonces pues a través de ese cuento pues hacemos cada uno, de qué se alimentan, dónde viven, cómo se llaman sus hijos, eso vamos mirando también. Es una fuente de información”.

➤ **Títulos:**

Esta categoría surge del interés por parte de la investigadora de conocer qué títulos llevan las maestras a sus aulas, por ello en la entrevista en profundidad se formula una pregunta que responde a esta cuestión.

La categoría **Títulos** (74 citas) contiene aquellos títulos de libros que muestran las maestras a sus alumnos, todos ellos han sido leídos en el aula. Cabe destacar que existen algunos títulos que se repiten por parte de las cuatro maestras sin formación académica literaria citando los libros agrupados por editoriales. Sin embargo, las tres maestras con la titulación académica coinciden nombrando títulos de libros a partir de la mención de sus autores poniendo de manifiesto el manejo de los elementos del libro como soporte. A continuación, las **tres maestras** con titulación académica literaria señalan los siguientes títulos de libros:

P 3: Entrevista (3:8): “A principio de curso casi siempre con los libros de Antonio Rubio y el ilustrador no lo recuerdo: *Cinco, Luna y Cocodrilo* que luego, bueno esos son míos que luego compramos el año pasado *Pajarita de papel*, entonces también lo contamos”.

P 3: Entrevista (3:9): “Y tú, ¿cómo te llamas? De Nesquens y Arguilé, Delante de mi casa, no recuerdo de quien es pero me gusta mucho y suelo empezar con esos”.

P 3: Entrevista (3:16): “Entonces hemos llevado de Anthony Browne varios, hemos llevado *El túnel* es que de hecho un año estuvimos viendo todo el ciclo de Infantil varios de Anthony Browne, entonces vimos, he llevado el *Zoológico*, he llevado el de *En el bosque*, *Mi papá*, *Mi mamá*, he llevado alguno más de Anthony Browne”.

P 3: Entrevista (3:21): “De Oliver Jeffers también les hemos leído el de *Arriba y abajo*, *Perdido y encontrado*, *Quiero mi alce*, no recuerdo, yo creo que alguno más, ¡ah! el de *El increíble niño come libros*”.

P 3: Entrevista (3:23): “De Jon Klasen el de *Yo quiero mi gorro*, *Hilo sin fin*, *Este no es mi bombón*”.

P 15: Entrevista (15:14): “- De Anthony Browne, además de *El túnel*, ¿recuerdas algún que otro título?, -*Voces en el bosque*, ahora me acuerdo, sobre todo hay un alumno que le gustan mucho los monos y como siempre salen, busco los que sale más el mono, hay otro dos títulos más que salen las imágenes de monos pero ahora no recuerdo”.

P 15: Entrevista (15:49): “Pues de poesía el del *Abecedario del cuerpo imaginado*, de Mar Benegas y Guridi que les llamo mucho la atención, trabajamos aquí un poco el tema de la encuadernación que era diferente y lo que estoy viendo Haikus y recuerdo que había otro de poesía *Lecciones de poesía para niños inquietos*, de Luis García Montero que me encanta las actividades que plantea, de aquí he sacado actividades”.

P 15: Entrevista (15:50): “*Cuarenta y cuatro poemas para trabajar con niños* que es una selección de Mar Benegas, poesías de siempre porque me gusta trabajar las de Machado, Rubén Darío y aquí es una manera de hacerlo y ay lo ultimo de poesía es el *Baile diminuto*, también les gustó mucho, de Maira José Ferrada y Sole Poirrot.

Por otro lado, estas son las citas que recogen los títulos de libros que mencionan las **cuatro maestras** sin titulación académica literaria:

P 5: Entrevista (5:13): “Empecé con el de A qué sabe la luna, para mi ese es muy bonito y también empecé con el de Cuentos silenciosos”.

P 5: Entrevista (5:14): “*Los tres cerditos*, *Caperucita*, el de *La lechera*, el del *Patito feo*, todos los tradicionales. Vale, qué más, el de *Pequeño amarillo*, *pequeño azul*, *El punto*, cuál más trabajo, ¿eh?, uno que es de la granja, me gusta mucho los que son de pop-up, estos de pop-up, los miedos también, no me acuerdo del título”.

P 5: Entrevista (5:15): “*La verdadera historia de Caperucita roja*, y de *Kalandraka* mogollón, es que ahora mismo no me acuerdo de los títulos”.

P 5: Entrevista (5:17): “De la editorial *Kalandraka* y luego también de *Edelvives*, de *Edelvives* también llevo bastante”.

P 7: Entrevista (7:13): “Pues desde *La casa de Tomasa*, que acabo de ver, *Pequeño azul* y *pequeño amarillo*, *El monstruo rosa*, *La cebra Camila*, *El pez arco iris*, *A qué sabe la luna*, *Elmer*”.

P 7: Entrevista (7:16): “Pues hombre, *Elmer* de David Mckee. Me suenan más los títulos que los autores, siempre me pasa. Los autores los pobres hacen su trabajo pero...”.

P 7: Entrevista (7:20): “Cuentos populares ya...um, hubo un año que si que todo el cursos en tres años estuvimos, hablo en plural porque trabajo en equipo, estuvimos mucho tocándolos y todos: *Los tres cerditos*, *Caperucita roja*, *La ratita presumida*, *Los siete cabritillos*, todos esos”.

P 7: Entrevista (7:56): “*La vaca que puso un huevo*, *Elvis*, *Adivina cuanto te quiero*, *La pequeña oruga glotona*, *Yo mataré monstruos por tí*”.

P 9: Entrevista (9:8): “Vale, pues normalmente siempre suelo llevar los clásicos: *Caperucita roja*, *Los tres cerditos*, *Los siete cabritillos*, *El pequeño conejo blanco*, o se si es muy clásico pero también lo meto ahí. Cuál más, luego el álbum ilustrado también, me gusta mucho”.

P 9: Entrevista (9:9): “La editorial *Kalandraka*, suelo recurrir bastante a ella”.

P 9: Entrevista (9:13): “*A qué sabe la luna* que es el primero que conocí, ahora mismo no...tengo la imagen, eh, tengo la imagen, tengo la ilustración”.

P 9: Entrevista (9:39): “Recuerdo algo de *Un regalo para papá*, de unos ositos creo que es, *El gallo Quirico* me viene ahora a la cabeza y *La mosca fosca* también, lo trabajé juntos el curso pasado”.

P 13: Entrevista (13:12): “A ver, yo sobre todo intento en el aula tener cuentos así variados pero por ejemplo si estoy trabajando la orquesta pues mi sobrino tenía un cuento que era *Suso y la orquesta* pero claro, aproveche de mi sobrino y llevarlo al aula pero claro, aprovecho cuentos que tengo en mi entorno para el tema”.

P 13: Entrevista (13:13): “A lo largo de todo el año siempre suelo tener fijos en clase el cuento de *Cuentos para portarse bien en el aula* de Jesús Jarque, creo que es, que está muy bien, son cuentecitos con actividades para eliminar pues, para problemas de comportamiento, actitudes así egoístas, niños que pierden a la mamá o al papá, pues todo esto lo voy trabajando”.

P 13: Entrevista (13:14): “Después también lo de Cuentos para hablar, realmente no se cual es el autor, son estos libros de cuentos con muchas onomatopeyas para ayudarles a la estimulación y claro mas que nada, estoy refiriéndome a material así mío”.

P 13: Entrevista (13:15): “Hay veces que el resto lo tengo aquí en casa, tengo libros de estos de...Por ejemplo estos días les he llevado al aula el cuento *El monstruo de colores* porque estoy trabajando las emociones con ellos y estoy haciendo un proyecto con ese cuento, es muy majico y así de momento, yo creo que este curso no he llevado nada más, ningún cuento más”.

P 13: Entrevista (13:16): “A ver, tengo cuentos, yo por ejemplo tenía láminas de estas que plastificaba, “*La castañera*”, “*El árbol que no tenía hojas*” pero claro estos son ya hechos, de un libro, vale que esta en la editorial pero yo lo que hacía era fotocopiarlas, colorearlas y platificarlas, ¿vale? “*El árbol que no tenía hojas*” lo utilizo mucho para otoño y después cuentos tradicionales. Tengo una colección de cuentos tradicionales que suelo llevar también alguno”.

P 13: Entrevista (13:17): “*Hansel y Gretel*, *Caperucita roja*, *Los tres cerditos*, les gusta mucho, de estos así clásicos, *Blancanieves*. También hay veces que, el de *Blancanieves* lo he puesto en video, si te digo la verdad, más o menos suelo ir en esa línea”.

P 13: Entrevista (13:23): “Por ejemplo, tengo en clase una colección de cuentos de *Santillana* que está muy bien, la verdad es que es un libro así en mayúscula, y con de *Pato* y *Mica*, que les pasan muchas cosas. Después también tengo los cuentos de *Suso* que es un hombre con unos animales, que le van pasando cosas, con el burro..., entonces utilizo también cuentos de al biblioteca porque en realidad a ellos también les gusta mucho ver cuentos que ya he contado en clase”.

P 13: Entrevista (13:29): “*A qué sabe la luna*, el de *Cuanto te quiero, mamá* (*Adivina cuánto te quiero*) los conejitos estos que son muy monos. También el de los puntitos...este, como se llama...*Un, dos, tres*, estos puntos que los tocas, hay un punto azul, otro azul, otro... (Un libro)”.

➤ **Libros clave:**

Esta categoría emerge tanto de los datos extraídos de las entrevistas en profundidad como de las historias de vida lectoras surgiendo de la necesidad de conocer la experiencia lectora de las informantes, es decir, del segundo objetivo de investigación que trata de averiguar en qué medida dicha experiencia influye en la selección del tipo de lecturas que muestran a sus alumnos.

La categoría **Libros clave** (55 citas) hace referencia a aquellos libros, cuentos, historias contadas y lecturas en voz alta que tienen un papel importante en la vida lectora de las informantes.

P 2: Vida lectora (2:2): “Mi padre establecía su particular ritual a la hora de irme a dormir. No me leía físicamente un libro, pero recuerdo que me ponía un cassette con cuentos y era con ellos con los que me dormía. “*Caperucita Roja*”, “*Cenicienta*”, “*Pulgarcito*”... me acompañaban antes de dormir y de alguna manera mitigaban mis miedos. Mis primeros años se forjaron entre cuentos y juegos”.

P 4: Vida lectora (4:3): “Había un cuento de Andersen, “la cerillera”, que leía y releía por su final. Me inquietaba que la pequeña niña muriese y la forma de contarla”.

P 4: Vida lectora (4:6): “Mis primeros libros, releídos una y otra vez, están algunos de la serie "barco de vapor". Recuerdo "La bruja Mon" (con su repetida rima "y un jamón dijo la bruja Món") y "Un duende de rayas". Tenía también uno de esos libros en los que aparecen 365 cuentos cortos, uno para cada noche, y que leí varias veces”.

P 4: Vida lectora (4:7): “No hice las fichas. El "castigo" fue la lectura de "La historia interminable" de Michael Ende, y mientras lo leía, me alegraba de no haber hecho esas fichas obligatorias, porque de haberlas hecho, no hubiese descubierto ese libro”.

P 4: Vida lectora (4:9): “En la universidad conocí, de mano de unos amigos, autores como Eduardo Galeano que me incitaban a pensar sobre la realidad social y el mundo. Fue una época de conocer y condenar las desigualdades sociales”.

P 4: Vida lectora (4:16): “Tras el postgrado de “Lectura, libros y lectores infantiles y juveniles”, he comenzado a incluir entre mis lecturas, libros teóricos de literatura infantil y libros-álbumes, y no solo de una manera profesional, para disfrutarlos con mis alumnos, sino también para el disfrute propio”.

P 16: Vida lectora (16:1): “Cuando salíamos del dentista o del médico, por haber sido valiente, mi madre siempre me compraba un libro de camino a casa, recuerdo que muchos eran de Gloria Fuertes, como el de *Las tres Reinas Magas*, del que todavía recuerdo fragmentos (“Madre del amor hermoso, qué viaje tan horroroso”). También elegía algunos de aprender cosas de lugares del mundo, ya se dejaba entrever mi futuro gusto por viajar, recuerdo perfectamente uno llamado *Maravillas del mundo*, adaptado a niños”.

P 16: Vida lectora (16:3): “En la escuela, de los libros que leíamos el que recuerdo con más cariño es el de *Platero y yo*, me imaginaba a Platero, tan blandito y suave... Como maestra, lo he trabado con mis alumnos en clase de Lengua de diferentes formas todos los cursos, y siempre les fascina”.

P 16: Vida lectora (16:5): “Del instituto, los libros que más me marcaron fueron la parte que leímos de *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes; *Las bicicletas son para el verano*, de Fernando Fernán Gómez; y *Crónica de una muerte anunciada*, de Gabriel García Márquez. También los libros de poesía que trabajamos de Neruda (*Cien sonetos de amor*) y de Machado (*Antología poética de Antonio Machado*), donde quizá empezó mi pasión por la poesía, la cual también trabajo mucho ahora con mis alumnos. Como me entusiasma, creo que consigo transmitírselo a mis alumnos, porque suelen engancharse bastante, les fluyen pareados y versos, escriben haikus geniales”.

P 6: Vida lectora (6:2): “Cuando salí de esa tripota recuerdo que los primeros relatos eran canciones de cuna, cuentos adornados porque mi madre se los inventaba y siempre les ponía una melodía, mezclaba personajes de diferentes cuentos y los hacía suyos”.

P 6: Vida lectora (6:5): “Fue verdaderamente el 1º de EGB cuando me marco mi primer libro de lectura porque no sabía leer y memorice todo el libro para seguir la lectura de mis compañeros, era de la editorial Anaya *Borja*, aún lo conservo en mi caja de la infancia, desde ese libro hasta el 2º de EGB, nos

hacían leerlo todos los días lo que antiguamente se llamaba lectura oral como la cartilla parecido como *El país de las letras* de Aurora Usero, era el *Parque de papel* de SM. Iniciación”.

P 6: Vida lectora (6:11): “Gracias a mi trabajo he descubierto el mundo de la literatura infantil, que me apasiona y unos de los cuentos que define mi profesión es “El Punto” de Peter M. Reynolds. Otro de mis favoritos es *Yo no soy perfecta* entre otros”.

P 6: Vida lectora (6:13): “Atrapar instantes de cuentos clásicos es lo que ha pretendido Benjamin Lacombe con este libro en formato Pop-up, con una maestría difícilmente igualable. A modo de epílogo Rodríguez Almodóvar nos da su visión personal y nos habla de cada uno de los cuentos que Lacombe ha elegido para este libro: *Alicia en el País de las Maravillas*, *Pulgarcita*, *Barbazul*, *Pinocho*, *Peter Pan*, *La bella Durmiente*, y la adaptación de la leyenda de Lacombe, *Los amantes mariposa*, una de las páginas del libro que nos deja sin aliento. Un cuento silencioso, sin palabras, porque sobran estas cuando abrimos esta joya. Actualmente estoy leyendo *Angelology El libro de las generaciones*”.

P 7: Entrevista (7:23): “A mí, por ejemplo no me han contado cuentos igual tan clásicos, a mi me contaban cuentos mucho, inventados”.

P 7: Entrevista (7:49): “Sí, la verdad es que cuando me llegaron esos libros que en el resumen te conté que teníamos, mis padres, un amigo que tenía en Barcelona, unos puestos de domingo de esos que ponen, allí hay unos puestos de mercadillos de libros que te mueres, o sea, no es un mercadillo como tal, es una pasada. Entonces, cuando venía a vernos nos traía libros que aun los conservamos que son increíbles, son chulísimos. Y nos trajo una colección de dibujar, aprender a dibujar caras, aprender a dibujar animales, construye tus propios personajes, y yo vamos, esos libros los devoraba, me encantaban”.

P 8: Vida lectora (8:4): “Y vino una colección de cuentos clásicos de Andersen, y múltiples libros de estilo pop ups preciosos. Recuerdo uno que era como un teatro en el que cada página era la escena de un cuento. Me encantaba la página en que aparecía caperucita por el bosque y escondido detrás se encontraba el lobo al que yo podía tocar y mover con mis propios dedos. Y también llegaron libros que te mostraban escenas y vocabulario de cada una de ellas, y libros para recortar y pintar, y cuentos de los dibujos animados que por aquella época emitían en televisión como los *Frágel rock* o *David el gnomo*”.

P 8: Vida lectora (8:7): “Ahí comenzaron también las lecturas obligadas en la asignatura de literatura. *Lazarillo de Tormes*, *Cien años de soledad*, *La casa de Bernarda Alba*...y aunque no todas las aceptaba con demasiadas ganas he de reconocer que me enganchaban y que me fueron de ayuda en esa época”.

P 8: Vida lectora (8:8): “Una de las lecturas que más me ha marcado fue un libro que guardo con mucho cariño pues fue un regalo de mi padre a mi madre cuando eran jóvenes y mi madre me lo dio para que lo leyera. *Love Story*.... Lloraba cada vez que me perdía en sus páginas y fueron varias veces. Y volvería a llorar seguramente. Reconozco que siempre me han encantado las novelas con toque romántico. También me gustaba leer poesía y hubo un tiempo que me aficioné a escribirla yo misma. Becquer es mi favorito”.

P 9: Entrevista (9:23): “- Dices que has leído poco y ¿te han leído?, - No, - A ti no te han leído, - No, - O te han contando, un hermano mayor o...- No, no, - No te han leído, - No”.

P 9: Entrevista (9:35): “- A ti, ¿te contaban historias?, - Yo creo que más que historias yo recuerdo canciones, no recuerdo las letras pero si recuerdo el oír a mi madre cantar y estar con ella y oírla cantar, no

recuerdo exactamente que canciones eran, pero sí que las recuerdo como que era algo muy repetitivo, lo que pasa, que eso, los títulos no los recuerdo. Eran canciones de estas tradicionales, de, no sé, de estas de estilo de campamentos que luego recupere en campamentos y demás pero no recuerdo cuáles eran”.

P 10: Vida lectora (10:2): “Empezando por mi infancia, recuerdo sobre todo a *Teo*, en la granja, en la ciudad, en el zoo... Y aunque no recuerdo haber leído los clásicos como *Caperucita Roja*, *Blancanieves*..., sí que tengo la sensación de que conozco esas historias desde siempre, imagino que narradas por mi madre desde la oralidad, puesto que ella no ve y nunca me pudo leer esos cuentos. Pero sí recuerdo que me contara historias y sobre todo, muchas canciones, que sí tengo una imagen en mi memoria de esos momentos, pero he olvidado cuáles eran esas canciones”.

P 10: Vida lectora (10:3): “Posteriormente vinieron las lecturas del colegio, sobre todo de *El barco de Vapor*, y cuyas historias iban pasando pero sin dejar huella”.

P 10: Vida lectora (10:4): “Sí que me engancharon *Las aventuras de los cinco* con sus excursiones, las meriendas que se preparaban... Leí toda la colección, que conseguía en la biblioteca, y recuerdo con pena el día que descubrí que ya había leído todas sus historias, y entonces releí aquellas que más me habían gustado. Me conmovió la triste historia de *Oliver Twist* que leí en un formato de viñetas y también recuerdo con un sentimiento de tristeza la historia de *El principito*”.

P 10: Vida lectora (10:5): “Ya en el instituto llegaron los grandes clásicos de la literatura: la *Celestina*, *El Lazarillo de Tormes*,... Y en esta etapa la gran sorpresa para mí fue el *Quijote*. Empecé a leer este libro por obligación, además en un formato nada atractivo que mi madre tenía de una colección y que ocupaba dos volúmenes, y sin embargo, para mi sorpresa, consiguió engancharme a través de sus historias y acabé leyéndolo a gusto y de hecho saqué un 10 en un examen que nos hicieron, así que además recuerdo con agrado las felicitaciones de mi profesora de literatura”.

P 10: Vida lectora (10:8): “Ya en la universidad, volví a tomar contacto con la literatura infantil, analizando su esencia y descubriendo detalles que nunca hubiera podido imaginar. A través de la asignatura de literatura conocí el concepto de álbum ilustrado”.

P 10: Vida lectora (10:9): “Cuando realmente lo descubrí, a través de *A qué sabe la luna* y la editorial *Kalandraka*. A partir de ahí comencé investigar el mundo de las editoriales, descubriendo nuevos títulos y sobre todo, el mundo de la ilustración. Y tengo que decir que me encantan y disfruto mucho cuando voy a una librería y los veo, y me encanta abrirlos, mirarlos y descubrirlos”.

P 14: Vida lectora (14:4): “Ellos cogían la colección de los cinco para mi abuelo y yo solía escoger entre los comics de *Mortadelo y Filemón* y la colección de *Teo* (no me cansaba de ver las imágenes llenas de pequeños detalles)”.

P 14: Vida lectora (14:6): “En el colegio, nos hacían leer libros a los que no encontraba el sentido, hasta que leí *Veva* recuerdo perfectamente ese libro. Era de una mamá embarazada de una niña a la que iban a llamar Veva. Lo curioso de este libro es que Veva participaba en las conversaciones de sus padres aunque ellos no se dieran cuenta ya que estaba en la tripa de su mamá. A Veva le daba mucho miedo nacer, ella se encontraba muy bien, estaba calentita y resguardada de los peligros. Era gracioso ver esos dibujos de

carboncillo en los que se transparentaba la niña en la tripa de su mama, recuerdo que no me costó mucho leerlo, quería saber que le pasaría a Veva después de nacer...”.

P 14: Vida lectora (14:7): “Cuando llegué al instituto alternaba libros “dirigidos” como *Territorio Comanche*, *Platero y yo*, *Sin noticias de Gurb...* con libros “libres”. En aquella época me gustaba leer novelas basadas en películas como *Memorias de una Geisha*, *El niño del pijama de rayas...* primero leía el libro y después intentaba ver la película”.

P 14: Vida lectora (14:8): “En cuanto terminé la universidad me dediqué a formarme a través de cursos de formación ya que como maestras que somos, tenemos que estar continuamente reciclándonos. En esta época toda mi lectura libre paso a estar relacionada con aspectos educativos. Me interesaban los libros que me ayudaran a conocer mejor a los niños, su comportamiento, posibles dificultades con las que me puedo encontrar. Son ejemplos de estos libros: *El niño que habla*, *Cuentos para pensar*, *Cuentos para portarse bien en el colegio*, *La dislexia*, *La psicomotricidad en Educación Infantil*, *El pequeño dictador*, *La oreja verde de la escuela...*”.

➤ **Personas clave:**

Esta categoría surge al igual que la categoría anterior de los datos extraídos de las entrevistas en profundidad e historias de vida lectoras tratando de conocer el papel que los mediadores han jugado en su experiencia lectora.

La categoría **Personas clave** (22 citas) tienen que ver con aquellas personas que han influido para bien o para mal en el camino de la lectura durante la vida de las informantes. Por tanto, estas son las declaraciones de las maestras:

P 2: Vida lectora (2:4): “Mi abuela me dejaba que me metiera en su cama y medio a oscuras y muy juntitas me contaba cuentos y cantaba a Goytisolo. Aun parece que la estoy escuchando: “había una vez, un lobito bueno...”. Nunca pensé que ese poema cantado por mi abuela, me iba a marcar tanto”.

P 2: Vida lectora (2:8): “A veces solo leíamos un fragmento, pero lo que si teníamos era una contextualización de la obra y el autor, y un porque apasionado. Esa pasión es lo que a mi no me dejó indiferente e hizo me volviera a encontrar con la lectura. Los ecos de la oralidad volvieron a resonar en mí esta vez en clave de clásicos de la literatura”.

P 2: Vida lectora (2:10): “Pero quién provocó en mi una verdadera revolución fue un profesor que tuve en C.O.U de Filosofía, que había realizado la tesis sobre Sarte y supo mostrarnos la esencia del “existencialismo es un humanismo”, aun recuerdo momentos y frases, pero nuevamente vuelve a ser el cómo lo que me atrapó”.

P 2: Vida lectora (2:14): “Las clases de Rosa eran magistrales, la manera en que te acercaba a Perrault, Andersen, Bethelheim, me acuerdo que me maravillaba que supiera tanto y lo supiera contar tan bien. En sus clases, una tenía la sensación de que se paraba el mundo, daba igual lo que pasase fuera en esa hora o dos horas que duraban sus clases sabías y sentías que se iban a contar cosas importantes, que te iban a hacer cuestionar, que te iban a envolver”.

P 3: Entrevista (3:73): “A mi siempre me han gustado mucho: la oralidad, me encanta ir a casa de mi abuela y que me cuente cosas de cuando era joven, de pequeña, de mi familia, de sus padres, del pueblo, refranes, me encanta”.

P 3: Entrevista (3:75): “Luego he descubierto también a través de la autobiografía lectora que soy la perfecta hermana pequeña porque como mi hermano leía pues yo también tenía que leer y probablemente si mi hermano no hubiese sido lector pues ni a lo mejor yo tampoco lo sería”.

P 3: Entrevista (3:79): “Bueno, me acuerdo pero esos eran en casa: *La bruja Mon*, La bruja a rayas, están en casa. Me acuerdo de un que nos hicieron leer que era un peñazo brutal pero además me acuerdo que los leíamos en grupo, en voz alta en clase. Entonces era, la hora de la lectura, entonces todos con el librito, que teníamos cada dos, porque la mitad de clase compraba un libro, la otra mitad, otro y entonces leíamos los dos, “venga, ahora lee tú” y cada uno leíamos un párrafo...es infumable, o sea no me apetece leer ahora, todavía aguantar a este que no me gusta como lee y luego es que el libro tampoco me gustó, que no me acuerdo cual era, ¿eh?”.

P 4: Vida lectora (4:1): “Recuerdo a mi abuela contándome cuentos antes de irme a dormir, con voz bajita y sentada en mi cama. Estos momentos los vivía como algo especial, ya que mi abuela no vivía con nosotros y no todas las noches podía disfrutar de "*Los siete cabritillos y el lobo*" (uno de mis cuentos favoritos) contado por mi abuela.”.

P 4: Vida lectora (4:5): “El que sí ha sido siempre un gran lector ha sido mi hermano, cinco años mayor que yo. Yo quería leer lo mismo que él, como buena hermana pequeña que soy, así que cogía y miraba sus libros, comics... intentando entender algo de lo que allí se contaba. De hecho, estoy convencida de que soy lectora por él, por verle a menudo con libros entre sus manos, por ser la típica hermana pequeña que imita a su hermano mayor a quien admira”.

P 15: Entrevista (15:44): “- *Tú lees en voz alta en tu clase, con tu alumnos, a lo mejor es un reflejo también*, - Encima mi madre, yo hablo muy rápido y yo soy muy nerviosa, y mi madre es muy pausada y muy tranquila, entonces yo creo que mi madre al leerme y tal y como hablaba me daba calma y yo creo que para dormir, para las horas de comer que comiéramos me leía, como leía tan tranquila yo creo que eso me relajaba”.

P 16: Vida lectora (16:7): “En cuanto a las novelas, de la mano de mi tía, ávida lectora, descubrí muchos libros y autores que quiero señalar: Sándor Márai (*El último encuentro*), Susanna Tamaro (*Donde el corazón te lleve*), Anna Gavalda (*Juntos, nada más*) y tantos otros, sobre los que destaco fundamentalmente a José Luis Sampedro, con *La sonrisa etrusca*, quizá mi libro favorito”.

P 16: Vida lectora (16:8): “Nunca he sido de leer best sellers, salvo contadas excepciones, si no más de leer libros que me llamaban la atención al hojearlos en mi librería habitual o que me recomendaban sus experimentados libreros o que me pasaban o recomendaban mi tía, mi madre y alguna amiga, además de los que tomaba buena cuenta en el programa “La Ventana”, de la Ser, cuando se hacían las recomendaciones literarias, con Gemma Nierga”.

P 6: Vida lectora (6:1): “Casi todas las noches se oía un vocecilla de tres añitos que susurraba “mama... mama...¿Me lees un cuento para dormir?, era mi hermana Rosana, niña insaciable, emprendedora, cuidadosa y más que una hermana, un punto de referencia durante toda mi vida”.

P 6: Vida lectora (6:14): “El teatro de la posguerra con “El tragaluz” de Antonio Buero Vallejo, desde ese momento me entró el gusanillo por el teatro y representé la obra de Pedro Muñoz Seca, “La venganza de Don Mendo” donde estuvimos todo el año ensayando y memorizando toda la obra para ser representada en diferentes colegios y a nuestras familias, fue una experiencia inolvidable gracias al director que era nuestro maestro de historia”.

P 8: Vida lectora (8:3): “Pero la suerte llegó a mi casa. Y todo gracias a unos amigos de mis padres que vivían en Barcelona y eran propietarios de uno de esos puestos librerías maravillosos que ponen cada domingo en la ciudad condal”.

P 13: Entrevista (13:46): “Yo, por ejemplo, tengo ahí a mi abuelo. Si porque es el que siempre ahí, me has estado contando, me ponía ahí de protagonista y enseguida se inventaba los cuentos, y me acuerdo perfectamente”.

P 14: Vida lectora (14:2): “También recuerdo a mi madre contándome el cuento de garbancito cada vez de una manera diferente lo único que no cambiaba era su canción “pachín, pachín, pachán a garbancito no piséis...”.

P 14: Vida lectora (14:5): “Durante mi época de preescolar no manipulé muchos cuentos en el aula, tampoco nos llevábamos los cuentos a casa, sólo recuerdo a nuestra maestra contándonoslos”.

➤ **Reflexión (libro-identidad) :**

Esta categoría emerge de ambos objetivos de investigación poniendo en relación los conocimientos adquiridos en la formación llevada a cabo por los maestros con su propio bagaje lector. A partir de espacios de reflexión, bien sea la entrevista en profundidad o la elaboración de la historia de vida lectora, surgen las relaciones establecidas entre su práctica educativa y los libros.

La categoría **Reflexión (libro-identidad)** (90 citas) son aquellas reflexiones que las informantes (y la investigadora) realizan tanto sobre su propia experiencia lectora o la de sus alumnos como de las repercusiones que conllevaban dichas experiencias en la promoción de la lectura que llevan a cabo en sus aulas. Seguidamente se exponen las reflexiones llevadas a cabo por las **tres maestras** con titulación académica literaria:

P 1: Entrevista (1:42): “*El abrigo de Pupa*, es un cuento, bueno un libro álbum que conocí hace un par de años también que a mi, por el momento personal en el que estaba, me llegó y cuando lo llevo al aula es como que todavía se me ponen los pelos de punta y me lleva al día que lo compré y lo que experimenté”.

P 1: Entrevista (1:44): “Y además he de decir que yo llevo haciendo Conversaciones creo que este es mi sexto año y me apasiona porque como mediador y como maestro siempre estás en la incertidumbre, me explico, tu cuando te pones una sesión como no sabes lo que va a ocurrir siempre estas con esa sensación de

haber que pasa pero es una sensación placentera y de apertura y de dejar que las cosas ocurran, vale y se que es cierto que yo como mediadora he tenido que hacer un gran esfuerzo en intentar evitar, por ejemplo, preguntas del por qué. Cuando he dicho que era un ejercicio de libertad. Es tu como mediador, como adulto, ponerte en ese ejercicio de libertad, gestionar las preguntas, gestionar las respuestas, el volver a lanzar una pregunta que hace un niño al grupo. No es fácil ¿por qué? Porque nos sale lo que a nosotros nos han enseñado, nos sale nuestra figura de maestro entonces nos sale responder. Entonces en este sentido estoy contenta porque veo que cada año pues lo hago un poquito mejor y que cada vez que lo hago pues me veo como mejor a la hora de poder aportar y si, es cierto que el mismo libro en otro colegio siempre hay algo nuevo a aportar y eso es lo que a mí me gusta de Conversaciones, ¿no?”.

P 1: Entrevista (1:54): “- *¿Qué has encontrado en la reflexión de tu autobiografía lectora?*, - Pues me he encontrado a mí.

Investigadora en P 1: (1:59) “Los cuentos populares estaban en tu cama, en tu cuna, en tu casa y eso es un puente que hay con la escuela, tú has dicho: no pueden faltar los cuentos populares porque son historias contadas, les han contado a ellos además de presentarles versiones pero si que me parecía interesante para la reflexión”.

P 1: Entrevista (1:66): “Yo, se me está ocurriendo ahora que es que les libera o sea que es una actividad liberadora, ¿no?, ellos ven que hay un espacio donde pueden comentar lo que el libro les evoca sin que pase nada”.

P 1: Entrevista (1:67): “Sí, todo el rato nos lleva a lo mismo. Y eso la escuela, desgraciadamente tiene poco tiempos y pocos espacios en los que, en el que esto se de. Entonces yo creo que una de las potencialidades de Conversaciones es esa. Al margen de que les encanta, que disfrutan, que se lo pasan bien pero yo creo que en el fondo está eso”.

P 2: Vida lectora (2:5): “De una manera inconsciente he seguido buscando ese “había una vez...” y me hice maestra para poder en los cuentos cada vez que los comienzo volver a escuchar aquellos ecos, revivir ese momento”.

P 2: Vida lectora (2:18): “He de reconocer que esta tarea me ha sido compleja realizarla sobretudo la primera parte, pues sabia que este viaje me iba a traer “viejos recuerdos”, me iba a movilizar, pero a la vez ha sido reconfortante pues una se da cuenta, que es quien es por lo que ha vivido”.

P 3: Entrevista (3:52): “Yo creo y ya no solamente con el tema de la lectura, yo si he aprendido también algo es que, este, esta filosofía de obviar, de evitar el por qué debería no estar en Conversaciones sino a lo largo de todo el día, me doy cuenta desde que hago Conversaciones que pregunto mucho menos el por qué y les dejo que ellos expresen mucho más, vale yo creo es que es un poco el concepto que tu tengas de literatura y que tengas de educación en general. Si tu quieres hacer niños autómatas, niños que hagan siempre lo que tu digas o niños que piensen por si mismos”.

P 3: Entrevista (3:53): “El interactuar con otros, el estar compartiendo tus ideas, que son igual de validas que las ideas del resto, con los otros, es que esto al final es lo que hace a las personas, es lo que hace comunidad, es lo que hace grupo y es lo que hace que los niños luego, en un futuro, creo yo, sepan debatir,

sepan relacionarse entre ellos, sepan dar su opinión, sepan dar sus ideas y luego es muy curioso ver como los niños se proyectan en el libro”.

P 3: Entrevista (3:54): “Con “La cocina de noche” de Sendank yo me acuerdo que había uno super preocupado porque decía: “no salen sus padres”, ¿sabes?, estaba super agobiado porque no estaban sus padres entonces al final, se proyectan. Todo esto que se habla, ¿no? de la experiencia de la lectura, del transformarte”.

P 3: Entrevista (3:55): “Construcción de identidad, yo creo que es lo que favorece las Conversaciones que no consigues con el comentario de un texto, o sea, con el comentario de un texto, que en alguno momentos pues oye todos necesitamos que los niños comprendan, que también lo puedes hacer con Conversaciones, ¿eh? pero bueno, a lo mejor no tienes todos los días de la semana para hacer Conversaciones, yo que se, no lo se”.

P 3: Entrevista (3:57): “Claro, es escuchan, hablan entonces también tienes tu un comentario de texto, unas preguntas pues ellos al final hacen lo que tu les dices que hagan pero no llegan a ser libres, yo creo que las Conversaciones es lo que favorece, ellos al final...”.

P 3: Entrevista (3:59): “Que eso no lo consigues con otro tipo de metodología, yo creo que ahí está el potencial, ¿no?, en la libertad, en la construcción de significados compartidos y en la construcción de identidad”.

P 3: Entrevista (3:63): “Sí, es curioso que a nosotros nos han hecho comentarios y los hemos odiado o no nos han gustado o nos han obligado a leer libros que hemos odiado o no nos han gustado que, repito yo no digo que no haya que obligar a determinados libros o a determinadas cosas pero bueno también hay que, pero bueno. Y ahora llegamos, somos maestros y hacemos lo mismo. Lo mismo que a nosotros no nos ha gustado lo estamos haciendo”.

P 3: Entrevista (3:82): “A ver, yo creo, yo no sé si mis niños van a salir lectores o no, no lo sé pero yo lo que quiero es que disfruten con la lectura, que les guste, que luego ellos decidirán si quieren leer o no en su vida pero que tengan opciones, ¿vale? porque yo las he tenido por mi hermano, mi madre es lectora ahora, pero cuando yo era pequeña”.

P 4: Vida lectora (4:19): “Tanto la literatura oral como la escrita han contribuido a que sea la persona que soy en la actualidad, aunque muchas veces de manera inconsciente. Casi todos los libros que de verdad han contribuido a construirme han sido elecciones propias. Eso me lleva a pensar en el papel que la escuela ha jugado tanto en el fomento de mi gusto por la lectura como en la formación de mi identidad desde la literatura infantil. ¿Sería ahora lectora si no fuera por mi hermano? Esto me lleva a plantearme de nuevo la importancia de la labor de los mediadores (maestros, bibliotecarios...) y su formación”.

P 15: Entrevista (15:28): “Es otra forma de ver la lectura, que yo tampoco la conocía, que no solo el libro es empezarlo por el principio y llegar al final y ya está sino que se puede, que un libro da mucho más de si. Luego las ilustraciones que he descubierto el mundo de los dibujos, lo que pueden decir las imágenes sin hablar, he empezado a llevar libros que no tienen nada de texto, que al principio les llamaba mucho la atención: ¡pero un libro sin palabras, sin letras!, ero ahora ya lo ven como algo normal, entonces eso es como descubrir otra manera de entender la lectura y de disfrutar y que está al alcance de todos”.

P 15: Entrevista (15:39): “- Tú habrás visto evolución de tus alumnos, - Claro, porque llevo cinco cursos en el mismo centro y veo que alguno si que han continuado y me cuentan hasta cuando leen en casa y se acuerdan, hasta cuando les regalan algún libro ilustrado me lo traen a veces, ¡mira, de los que tú nos contabas! Y veo que otros como se han alejado de trabajar ya”.

P 15: Entrevista (15:40): “Me di cuenta, después de enviártela, que me dijiste los momentos y me centré un poco más en las personas, he reflexionado que han sido muy importantes para mí las personas gracias a las cual adquirí el gusto por la lectura, que me di cuenta que desde pequeña, ay lo conté en la autobiografía, todos los momentos me inculcó la lectura y mi tía, que son cuñadas entre sí, pero son como si fueran hermanas y mi tía es un ávida lectora y con ella que siempre nos hemos intercambiado libros, nos hemos regalado libros en Navidad, yo creo que esas dos figuras han sido muy importantes en mi autobiografía lectora, que si no hubiera sido diferente. Sí, para mí han sido las medidoras perfectas”.

P 15: Entrevista (15:41): Eso es lo que veo, son como dos vertientes, que con mi madre y mi tía es como la lectura placentera y en colegio era un poco que las lecturas no eran muy motivantes o las actividades que no hacían, entonces veo que a mí como por otro lado si que me había enganchado a la lectura y a lo mejor si que disfrutaba pues he intentado trabajarla de forma pues mucho mas motivante y más dirigida al disfrute”.

P 15: Entrevista (15:42): “Yo creo que lo que mas estoy reflejando es lo traído de casa que lo traído de la escuela, sí”

P 16: Vida lectora (16:9): “He descubierto libros inolvidables, como *El túnel* de Anthony Brown o *El arenque rojo*, de Gonzalo Moure, y otros muchos que sigo descubriendo día a día (el viernes descubrí *El libro de la suerte*, de Sergio Lairla y Ana G. Lartitegui) con los que mis alumnos siguen y seguirán soñando y disfrutando”.

Por otro lado, estas son las reflexiones realizadas por las **cuatro maestras** sin titulación académica literaria:

P 5: Entrevista (5:31): “Sí, porque yo creo que cuando les das el libro y la ficha ellos ya saben el resultado final, ¿sabes?, ellos ya saben que ellos tienen que hacer algo”.

P 5: Entrevista (5:35): “Exactamente y yo creo que las maestras, yo no se, hasta que no fui maestra no me di cuenta de la importancia que tenían los cuentos en mi vida pero que somos como extraños los docentes a la hora de los cuentos, ¿vale? Somos muy extraños porque yo tengo que hacer un regalo, regalo un cuento, es que a nadie se le pasa por la cabeza”.

P 5: Entrevista (5:50): “Pues que lo que sienten ahora mis niños, lo sentía yo antes. Quiero decir, mi madre desde pequeña, mis maestras, desde que yo era adolescente o pequeña, pues ellas han ejercido lo que yo estoy haciendo con mis alumnos, ¿no? y también he vuelto a...”

P 5: Entrevista (5:51): “Sí, yo creo que todo, es que yo creo que la que transmite los cuentos es todo el aprendizaje que ha tenido anteriormente, quiero decir, yo, a la hora de narrar un cuento, eh, el color que das a los cuentos, no el color de pintar de color, sino todo es por el aprendizaje que tu has tenido o por la cultura lectora que has tenido también, ¿no?”.

P 5: Entrevista (5:44): “Eso no. pero así cuentos, que de pequeña me contaban un cuento de quedarme con la boca abierta, pues no. A lo mejor los he tenido que contar yo. A lo mejor hago lo que anhelo. -Ah, haces lo que a ti no te hicieron., -Exactamente., - Lo que tú necesitabas, -Exacto, muchas veces cuando hago cosas digo, esto me hubiera gustado que me lo hubieran hecho, ¿sabes?”.

P 7: Entrevista (7:46): “Quizás lo que veo, eso, que en mis años de más jovencita leía más y ahora tengo más vacío, siento que tengo más vacío, tengo más vacío de lectura porque mi tiempo no es el mismo, o sea, leo más cosas de mi trabajo que por placer mío, de coger un libro porque me lo han recomendado y lo leo, es más leo un libro porque mira esto trabaja educación infantil, de no se qué, de las emociones, de la plástica en el aula, cosas así, leo más no literatura sino, como lo podría decir, sino de...”.

P 7: Entrevista (7:52): “Yo creo que si que tiene, en parte, se refleja un poco. Eran muy prácticos también, había que leerlos pero era de ahora pon un...y me gusta mucho la plástica y me gustan mucho los cuentos que tengan ilustraciones interesantes”.

P 9: Entrevista (9:45): “Sí, porque yo a lo mejor prefiero que me lo cuenten, que ellos me sepan contar lo que han leído. Ahora estoy empezando un poco con los resúmenes de las cosas que leen y veo que les cuesta muchísimo, les cuesta mucho hacer el resumen y contar lo que han leído entonces yo creo que habría que darle mas importancia a que ellos sepan contar lo que han leído y a partir de ahí ya sabrán contestar preguntas, creo”.

P 9: Entrevista (9:46): “Pues he encontrado que quizás he leído poco y que siempre mis momentos de lectura han estado vinculados con el estudio, casi siempre, la mayoría de las veces, y cuando he querido leer por disfrute ha sido también como que me he obligado yo a hacerlo, entonces tampoco...- *O sea, que has querido disfrutar de la lectura pero tampoco,* - Yo creo que no he encontrado el momento todavía”.

P 9: Entrevista (9:34): “- *Y el hecho de que tu hija haya llegado a tu vida, ¿ha cambiado en algo?, esa relación, con la lectura,* - Sí, cambió cuando ella se empezó a interesar por los cuentos. Yo desde muy pequeña, para comer, la entretenía con un cuento y siempre he tenido un cuento entre las manos, primero era para comer y luego ella los iba buscando, entonces siempre le he dado cuentos y siempre le he dado libros y entonces cuando ella me pidió que le contara los cuentos me empecé a interesar mucho mas por ofrecerle títulos y los empecé a buscar, a seleccionar, a ver que es lo que me gustaba, que es lo que le quería contar y entonces ahí empecé a leer para ella, a leer para mi porque también me gusta. Estoy recuperando un poco la literatura infantil que a mí no me leyeron, creo yo. Entonces cuando se lo trasmito a ella yo creo que se lo trasmito con más ilusión”.

P 9: Entrevista (9:37): “Pues yo creo que realmente el reflejo lo estoy teniendo ahora, de lo que yo le busco a mi hija es lo que luego yo intento llevar al aula porque hasta ahora ha sido lo conocido por compañeras, de lo que me han hablado de un libro en un curso, de cómo trabajarlo, pero yo creo ahora, realmente, es cuando parte de mi. A raíz de lo que yo busco entonces eso es lo que luego voy a llevar”.

P 10: Vida lectora (10:12): “Hace cosa de un mes nos pidió al irse a dormir que le leyéramos un cuento, y a partir de ese momento, todas las noches, algo que me provocó una gran ilusión. Así que compré una *Caperucita Roja* y un libro de *Los Tres Cerditos*, que todas las noches la acompañan a la hora de acostarse. Y así estoy descubriendo la magia de la literatura infantil, noche a noche, cuando me pide el mismo cuento una y otra vez, pone voces para imitar al lobo, y abre y cierra el cuento con el érase una vez y

el colorín colorado. Y es ahora cuando disfruto buscando y seleccionando libros para ella, y viendo como ella reacciona ante los libros”.

P 10: Vida lectora (10:13): “Esta ilusión, del mismo modo, me hace llevar al aula una actitud diferente hacia la presentación de los cuentos, tomándomelo con mucho más entusiasmo. Y por ello ahora, la literatura infantil, está ocupando este capítulo de mi vida, y quizá estoy reviviendo esos momentos de mi infancia de los que no tengo ese recuerdo”.

P 13: Entrevista (13:47): “Sí, también es verdad. Si, además me gusta la cara que ponen los niños como diciendo, que no, que eso no era, seño, que así no era. Que no pasa nada, el romper un poco la rutina de siempre es...pues igual mi abuelo me ha enseñado eso, pues si, podrís ser”.

P 13: Entrevista (13:49): “- *Tú crees que hay algo de eso que se refleja en tu aula, Crees que obligas, alguna vez, a algún alumno a leer cuando no quiere,* - Sí, perfectamente, lo que pasa, ahora es cuando. No es leer sino a lo mejor pueden mirar imágenes perfectamente, claro, es que tampoco es obligación de leer, sino que hay momento en los que si me gusta que estén, un ratito de leer, que todos dediquen eso.

P 14: Vida lectora (14:9): “Hoy en día hay cuentos preciosos llenos de personajes mágicos, de animales, de paisajes, de color e incluso de volumen que transmiten unos contenidos, unos valores imprescindibles para convivir en nuestra sociedad. Por ello no hay mejor forma de empezar un centro de interés o un proyecto que a través de un cuento”.

P 14: Vida lectora (14:10): “Tengo que reconocer que no he sido una gran lectora, pero mi trabajo, el ser maestra de educación infantil me ha hecho confiar en los cuentos, en su poder educativo y motivador, en la curiosidad que generan, en el silencio que crean.... Para transmitir conocimientos a los niños de una forma sencilla y duradera porque solo hace falta mirarles la carita para ver si algo les está llamando la atención, además, suelen insistir en que les cuentes una y otra vez un cuento que les ha gustado”.

Al analizar los datos han surgido relaciones entre los códigos, dichas categorías **se interrelacionan generando redes**, para ello se han creado 3 familias denominadas: **formación, promoción de la lectura y experiencia lectora** las cuales se encuentran en coherencia con los objetivos de la investigación y con las preguntas de investigación temáticas de la guía de entrevista, realizada por la investigadora para elaborarla, señaladas anteriormente en el apartado del método.

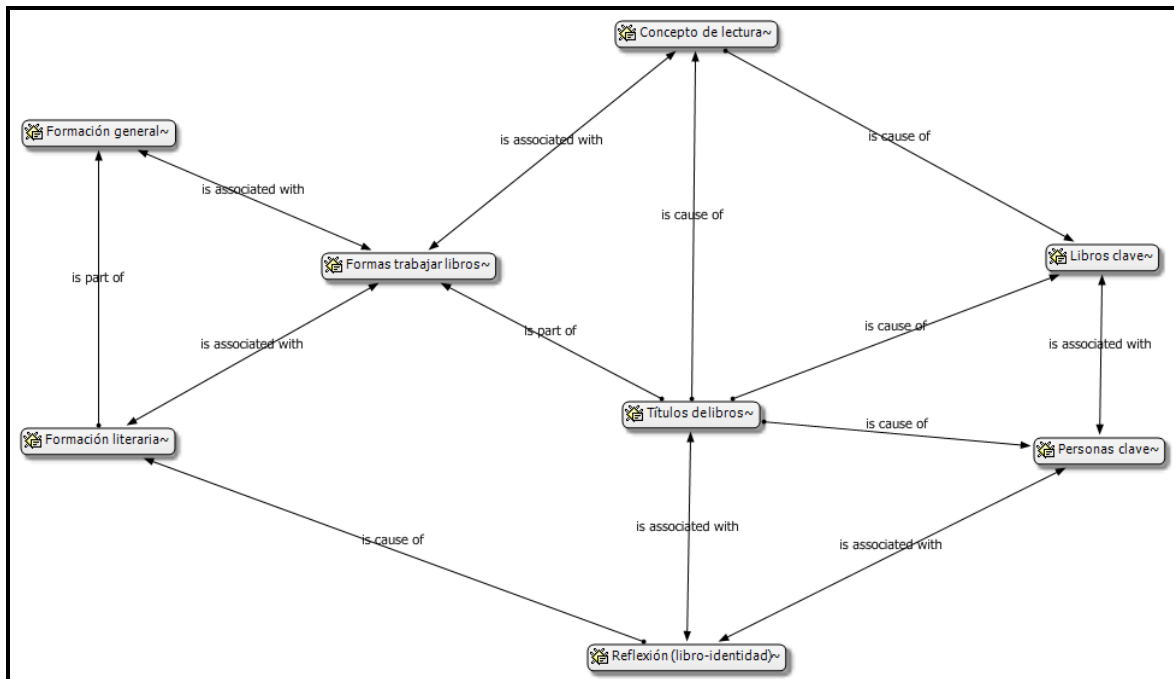


Figura 1. Network: Mediadores y libros

Las relaciones que se observan en el Network: Mediadores y libros indican que las **formas de trabajar los libros** en el aula tienen que ver con el **concepto de lectura** que poseen los mediadores-maestros. Se trata de las relaciones que se establecen entre las opiniones sobre la lectura y su promoción, y el funcionamiento de su biblioteca de aula, ya que según la idea de lectura que posee cada docente se ofrece a los niños un tipo de lecturas u otros. A su vez, las **formas de trabajar los libros** en el aula están asociadas tanto con la **formación literaria** como con la **formación general**, puesto que la formación recibida por los maestros influye en el modelo de enseñanza de la literatura que ponen en práctica.

Los **títulos de los libros** seleccionados por los docentes son parte de **la forma de trabajar los libros** ya que según el corpus literario elegido para llevar al aula se desarrolla un enfoque u otro de la educación literaria. Al mismo tiempo, los **títulos de los libros** seleccionados son causa de los **libros clave** y **personas clave** que tienen un papel importante en la vida lectora de las informantes y han podido influir para bien o para mal en su recorrido por la lectura ya que las lecturas ligadas a personas, momentos y sus etapas, construyen identidades tanto de manera personal como profesional.

Igualmente estos **títulos** son causa del **concepto de lectura** que posee cada mediador-maestro y se encuentran asociados con la categoría **reflexión (libro-identidad)**

puesto que en las reflexiones sobre su propia experiencia lectora o la de sus alumnos se incluyen aquellos libros que llevan a sus aulas. Del mismo modo, que el **concepto de lectura** es causa de los **libros clave** y **personas clave**, asociados entre ambos.

Por otro lado, la **reflexión (libro-identidad)** resulta asociada tanto con los **libros clave** y **personas clave** de la vida de las informantes como con los **títulos de libros**, poniendo en evidencia su importancia, al mismo tiempo que esta **reflexión (libro-identidad)** procede de la formación literaria que, a su vez, es parte de la formación general recibida por los mediadores-maestros manifestándose la importancia de buscar espacios y tiempos para la reflexión de la relación existente entre la práctica docente y la educación literaria, es decir, la necesidad de cambiar el modelo de enseñanza llevado a cabo hasta ahora.

6. Discusión de los resultados

Del análisis realizado, en función de los presupuestos de partida y preguntas de investigación, en este apartado se interpretan las categorías emergentes clasificadas por familias, por una cuestión organizativa, ya que éstas también se relacionan entre sí y se vinculan con los tres ejes teóricos que vertebran la investigación.

De la familia de categorías **Formación**, (formación general y formación literaria) se interpreta que las tres maestras con titulación académica literaria han adquirido mayores estrategias para reflexionar sobre los libros, su tratamiento y la calidad literaria de los mismos, esta formación específica sobre LIJ ha permitido que estas docentes se acerquen al enfoque comunicativo de la lectura literaria en las aulas. Este **enfoque comunicativo de la educación literaria** ha dotado de herramientas a los docentes para nombrar conceptos y actividades relacionadas con la lectura:

P 3: Entrevista (3:39): “Yo creo que lo que te he contado que hice el año pasado lo de las Caperucitas también es una manera de trabajar el libro o cogí de Evelyn Arizpe la idea, el año pasado, de a partir de una ilustración ir haciéndote preguntas, ir diciendo pues yo veo uno pies debajo de la cama (era una página de *El túnel*, pues yo veo unos pies debajo de la cama, esto que significará, también es una manera de hacerlo, también te vas haciendo diferentes actividades, ¿no?”.

Por otro lado, entre las cuatro maestras sin titulación académica literaria **existe insatisfacción por la formación literaria realizada fuera de Magisterio**, algunas informantes protestan de los cursos y seminarios realizados por ser muy teóricos declarando que les hubieran gustado contenidos más funcionales que les orienten sobre cómo introducir LIJ en sus aulas. Estos son algunos ejemplos que ponen de manifiesto estas demandas:

P 13: Entrevista (13:65): “Yo hice infantil en Teruel, yo creo que la formación, simplemente una asignatura y era como muy teórica, tal vez, Literatura infantil, tal cual. - *Y ¿la consideras suficiente? Esa formación.* - Yo la veo teórica, quizás, ahí faltaba como aplicar la literatura en el aula, que eso es lo que veo que falta un poquito porque fue muy teórica, cuentos, autores, era como muy, demasiado técnica para el aula”.

P 13: Entrevista (13:40): “La verdad es que formación, he hecho algún curso de, es que no se como se llamaba, claro, es que directamente relacionado con la literatura yo creo, he hecho algún curso pero a distancia, ¿vale? de estos que tampoco ha sido muy prácticos porque yo creo que ¿no han salido? Cursos así de estos de CPR. - *O sea, cursos más en la línea de lo que habías hecho en Magisterio.* - Si, en magisterio porque yo creo que todo lo que aplico así en le aula ha sido al final, de compañeros, del colegio, de compañeras”.

Del mismo modo, **existen protestas sobre los seminarios llevados a cabo en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria**, por su duración y contenido, poniendo de manifiesto la ausencia de espacios y tiempos, para el diálogo y la reflexión de la lectura, entre los mediadores:

P 9: Entrevista (9:30): “Pues, a ver, en Infantil por ejemplo yo veo que siempre estamos como mucho mas dispuestos a hacer actividades de animación y de movimiento y de involucrar al centro y Primaria como que son mas reticentes, entonces tú quieres plantear cosas de centro pero luego te encuentras con que los compañeros de Primaria pues van mas agobiados de tiempo, de horas y no dedican todo el tiempo que en infantil si que estamos dispuestos a.- *De esto, se puede decir entre tú y yo, que hay poco espacios en la escuela para la lectura, ¿no?, hay poco tiempo.* - Poco tiempo, si, yo creo que, para la lectura disfrutada. Eso, creo que hay poco tiempo.

De las declaraciones de las tres maestras con formación académica literaria **se refleja que se han formado en LIJ y se siguen formando**, la lectura no termina, el itinerario lector les lleva de unos libros a otros posibilitando ofrecer a sus alumnos mayor número de libros, esto reafirma la idea de Mendoza (2004) de aludir a una selección de textos que permita la formación lectora que conduzca a una formación literaria, se precisa seleccionar textos que atraigan y motiven a los alumnos tanto por temática como por las conexiones con otras obras favoreciendo el fenómeno de la **intertextualidad**, es decir, la interconexión de textos y significaciones de las diferentes obras u otras representaciones culturales.

De la familia de categorías **Promoción de la lectura**, (concepto de lectura, formas trabajar libros y títulos) se podría decir que la formación académica literaria recibida por las tres maestras ha enriquecido el concepto de lectura reforzando su idea del disfrute de la lectura y les ha otorgado nociones para considerar los elementos en torno al libro como soporte, es decir, el paratexto que hace referencia a todo lo que rodea al texto y forma parte del discurso: autor, ilustrador, portada, contraportada, lomo, guardas, editorial, etc. Las maestras con formación académica literaria reflexionan más en cuanto al acto de leer considerando importante que existan momentos para el disfrute de la lectura en las escuelas, por tanto la formación literaria permite a estos mediadores reflexionar sobre LIJ para **ofrecer diferentes lecturas** donde los alumnos se sientan libres para elegir qué quieren leer y si quieren leer, por tanto se considera importante tanto la calidad de las lecturas que ofrecen los mediadores como la variedad de las mismas, tal y como se refleja en las siguientes declaraciones:

P 3: Entrevista (3:82): “A ver, yo creo, yo no sé si mis niños van a salir lectores o no, no lo sé pero yo lo que quiero es que disfruten con la lectura, que les guste, que luego ellos decidirán si quieren leer o no en su

vida pero que tengan opciones, ¿vale? porque yo las he tenido por mi hermano, mi madre es lectora ahora, pero cuando yo era pequeña”.

P 15: Entrevista (15:4): “- *¿Qué lugar tiene la lectura en tu aula?*, - Tienen el lugar de que sobre todo quiero que disfruten, después de hacer el postgrado, antes si que empecé que se llevaran el libro y lo típico de la ficha que hemos hecho todos pero ahora he cambiado el planteamiento de que se llevan un libro siempre el fin de semana pero lo que me gusta es que entre semana cada niño pide un libro que le ha gustado a un compañero y se lo quiere llevar entre semana otro día, o se lo puede llevar el día que quiera, puede tenerlo mas días”.

En cuanto a los **elementos del libro como soporte**, las tres maestras con formación académica literaria muestran un manejo mayor de éstos, por tanto, cuánto más se conoce sobre los autores, ilustradores, editoriales, etc., mayores posibilidades de éxito en la selección de libros.

P 1: Entrevista (1:65): “Entonces a partir de estas preguntas se establece un diálogo abierto, libre, eh en el que vamos llenando las preguntas estas, claro cada vez que yo les muestro un libro álbum, les doy, les digo una claves, en el sentido de que son unos libros especiales en el que texto y la imagen, si en el que el texto y la imagen son importantes, que todo está por algo, que hay unas pistas que tenemos que encontrar entre todos y que nada está por casualidad. También les hablo del ilustrador, les hablo del escritor y hablamos de portada, contraportada, qué son guardas...”.

P 3: Entrevista (3:48): “Entonces yo creo que lo fundamental en las Conversaciones, a parte del desarrollo de la competencia literaria que está claro que todo lo que son los aspectos formales del libro, todo lo que son pues: las guardas, la portada, la contraportada, ¿vale?, que ellos, es verdad que van un poco desentrañando el libro”.

Esto conlleva aplicar **criterios de selección de libros más estables** y en consecuencia, una comprensión mayor del corpus literario gracias al conocimiento de los autores, ilustradores, favoreciendo la formación de lectores literarios competentes.

P 3: Entrevista (3:16): “Entonces hemos llevado de Anthony Browne varios, hemos llevado *El túnel* es que de hecho un año estuvimos viendo todo el ciclo de Infantil varios de Anthony Browne, encones vimos, he llevado el *Zoológico*, he llevado el de *En el bosque*, *Mi papá*, *Mi mamá*, he llevado alguno más de Anthony Browne”.

P 15: Entrevista (15:49): “Pues de poesía el del *Abecedario del cuerpo imaginado*, de Mar Benegas y Guridi que les llamo mucho la atención, trabajamos aquí un poco el tema de la encuadernación que era diferente y lo que estoy viendo Haikus y recuerdo que había otro de poesía *Lecciones de poesía para niños inquietos*, de Luis García Montero que me encanta las actividades que plantea, de aquí he sacado actividades”.

No obstante, las 4 maestras sin formación académica literaria **conocen estos aspectos que rodean al libro pero a través de intuiciones**, mostrando mayor dificultad a la hora de poner nombre a lo que realizan en sus aulas.

P 5: Entrevista (5:24): “Hago un ritual. Vale, entonces, un clima tranquilo, hacemos como unas formulas mágicas de, pues de rimas, entonces con las rimas ya introduzco el título del cuento. Leo el título del cuento, y sobre todo lo que hago es mencionar al autor o autora, que digo es el que escribe tal, las letras y el ilustrador el que dibuja, siempre le digo el nombre”.

P 10: Vida lectora (10:9): “Cuando realmente lo descubrí, a través de *A qué sabe la luna* y la editorial *Kalandraka*. A partir de ahí comencé investigar el mundo de las editoriales, descubriendo nuevos títulos y sobre todo, el mundo de la ilustración. Y tengo que decir que me encantan y disfruto mucho cuando voy a una librería y los veo, y me encanta abrirlos, mirarlos y descubrirlos”.

P 13: Entrevista (13:13): “A lo largo de todo el año siempre suelo tener fijos en clase el cuento de *Cuentos para portarse bien en el aula* de Jesús Jarque, creo que es, que está muy bien, son cuentecitos con actividades para eliminar pues, para problemas de comportamiento, actitudes así egoístas, niños que pierden a la mamá o al papá, pues todo esto lo voy trabajando”.

P 13: Entrevista (13:23): “Por ejemplo, tengo en clase una colección de cuentos de *Santillana* que está muy bien, la verdad es que es un libro así en mayúscula, y con de *Pato y Mica*, que les pasan muchas cosas. Después también tengo los cuentos de *Suso* que es un hombre con unos animales, que le van pasando cosas, con el burro..., entonces utilizo también cuentos de al biblioteca porque en realidad a ellos también les gusta mucho ver cuentos que ya he contado en clase”.

De ahí la importancia de que los mediadores-maestros conozcan otros **enfoques para acercarse al discurso literario y alejarse de la función educativa que reciben los textos en las escuelas** tal y como señala Tabernero (2005:27) “este mediador suele vincular los términos de lectura y trabajo, de tal modo que no resulta extraño oír que los libros se “trabajan”, no se leen, pues, no se disfrutan sino que sirven como pretexto para estudiar otro tipo de valores”, como se refleja en la siguiente afirmación:

P 7: Entrevista (7:17): “No, es más, busco cuentos según lo que quiera, los que tengo que diga este me gustan, me los compro porque los quiero, porque me parecen divertidos o interesantes y otros porque digo, a través de este cuento quiero trabajar, por ejemplo, las emociones o las profesiones pues traigo un cuento de “Mi mamá no se qué”, según lo que esté trabajando, un libro de referencia, un cuento de referencia. Y otros por el simple hecho de contarlos sea, es como dos cosas que tengo yo en mi aula, ¿no? una, contar por contar historias”.

Por el contrario, las tres maestras con formación académica literaria, para lograr que el alumno-lector **se acerque al discurso literario sin miedo**, ofrecen al niño momentos donde la lectura es un medio para pensar tal y como propone Chambers (2007):

Una vez que somos capaces de hablar, las historias que nos cuentan responden nuestras preguntas sobre quiénes somos, de dónde venimos y por qué estamos aquí. Escuchamos historias sobre nuestra familia, sobre nuestra comunidad y

sobre el mundo; y a través de ellas nos ubicamos en el tiempo y en el espacio y lentamente construimos identidades que llamamos por nuestro nombre. Chambers (2007b:66):

Estos son algunos de los ejemplos que indican cómo las **mediadoras-maestras llevan a cabo en el aula la propuesta** de dicho autor y otro tipo de actividades:

P 1: Entrevista (1:64): “Pues conversaciones literarias, lógicamente no lo he inventado yo, vienen de un autor que conocía que además nos enseñó Rosa, Aidan Chambers en su libro Dime, él propone una metodología para acercarnos al libro álbum y es a través de cuatro preguntas que esenciales, generales y básicas, interactuar con el libro álbum y con el niño, ¿no?, estando el mediador por medio. En este caso el mediador soy yo, como maestra, y lo que hacemos pues es: cada semana leemos un libro álbum de los que he nombrado antes, hacemos las cuatro preguntas que son: qué es lo que más te ha gustado, qué es lo que menos, hay algo que te ha resultado extraño y ves alguna conexión. Esas son las que propone el autor pero yo consideré también importante una quinta: se lo recomendarías a alguien porque me interesa mucho saber si un libro ha funcionado bien o no, entonces veía o creía que ahí estaba la respuesta emocional en no te ha gustado y tal y sobre todo la libertad de que si no te gusta un cuento puedes decirlo, que no te tiene que gustar todos los cuentos que yo muestre, entonces es un poco por esto”.

P 3: Entrevista (3:59): “Que eso no lo consigues con otro tipo de metodología, yo creo que ahí está el potencial, ¿no?, en la libertad, en la construcción de significados compartidos y en la construcción de identidad”.

P 3: Entrevista (3:55): “Construcción de identidad, yo creo que es lo que favorece las Conversaciones que no consigues con el comentario de un texto, o sea, con el comentario de un texto, que en alguno momentos pues oye todos necesitamos que los niños comprendan, que también lo puedes hacer con Conversaciones, ¿eh? pero bueno, a lo mejor no tienes todos los días de la semana para hacer Conversaciones, yo que se, no lo se”.

Por otro lado, las cuatro maestras sin formación académica literaria **se centran más en la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura**, alejando de las aulas, en cierta medida, el disfrute de la lectura:

P 13: Entrevista (13:7): “- *¿Qué lugar tiene la lectura en tu aula?*, - Como estoy en 5 años si que es verdad que lo estoy trabajando más, mas que nada porque son más autónomos, son capaces de leer pequeñas palabras prácticamente todos entonces hay niños que se arrancan, lo bueno es que tienen mucha curiosidad ellos, entonces les gusta un poco la competitividad, entonces leemos en la asamblea pequeñas palabras, ellos escriben, hemos estado ahora con la (letra) E, salen a la pizarra a escribirlas”.

P 7: Entrevista (7:4): “- *Un poco, el rincón de la lecto-escritura unido con el de la biblioteca*. Si, lenguaje unido, leer y escribir siempre, van a la par. Y luego el rincón del ordenador y muchas veces el rincón de la plástica”.

P 7: Entrevista (7:7): “General, pues hombre es casi primordial, es el día a día, aunque en infantil por ley te dicen que no tienen que saber leer, escribir, que no tienen que llegar al objetivo de leer y escribir, pero

yo casi desde que entro en tres años es mi objetivo personal, ¿no? porque me encanta que acaben ciclo sabiendo leer y escribir. Los cuentos, eh, todo los días cuento un cuento y sino cuento un cuento como tal, inventamos historias, jugamos a...con el lenguaje en general”.

Sin embargo también encontramos en este grupo de mediadoras **reflexiones sobre el tratamiento de las lecturas encaminadas al disfrute de la literatura:**

P 9: Entrevista (9:21): “De leerlo pero no por obligación sino para disfrutarlo, para meterse en la historia, para hacer una excursión para hacer un viaje y a partir de ahí todos los beneficios que lleva: adquieren vocabulario, adquieren rapidez a la hora de leer, adquieren expresiones, la estructura del lenguaje digamos”.

Cabe destacar que entre el grupo de cuatro maestras sin formación académica literaria **existe conciencia de la separación entre lo didáctico y el disfrute** a pesar de que realizan actividades a partir del libro relacionadas con el trabajo de los valores y emociones:

P 5: Entrevista (5:10): “¿Por qué es importante para mí la lectura? Pues porque a través de cualquier tipo de lectura, tanto cuentos, material de poemas, adivinanzas, el periódico que hemos trabajado la semana pasada, se transmiten todos los conceptos, todos los contenidos o todos los conceptos, se transmiten todos los valores. Yo creo que la vida se trasmite a través de los cuentos. Bueno, cuentos, libros o material de...”.

P 7: Entrevista (7:31): “- *¿Consideras necesario promocionar la lectura y por qué?*, - Si, imprescindible porque la lectura está presente en toda nuestra vida desde ir al supermercado y leer cuanto vale el kilo de jamón, o sea, leer números, leer letras, leer...- *Y ¿leer libros?*, - Leer libros también por placer individual, o sea, una cosa es funcional porque uno tiene que leer cosas y otra cosa es por información, información del periódico, leer noticias y otra cosa el placer de leer”.

Ambos grupos de maestras señalan **la importancia de los compañeros en su relación con los libros y la lectura literaria**, se pueden seguir las recomendaciones de los compañeros pero para formar lectores literarios competentes se debe tener en cuenta la calidad literaria de dichas recomendaciones o al menos reflexionar sobre lo que se lleva a cabo en las aulas. Las cuatro maestras sin formación académica literaria intercambian información sobre **cómo trabajar los libros y los valores que tratan**, esto indica que la falta de formación literaria lleva a los medidores-maestros hacia un tratamiento del discurso literario enfocado única y exclusivamente a incidir en la educación en valores, por ejemplo:

P 7: Entrevista (7:41): “Allí conocí títulos, allí compramos por ejemplo el Kamishibai, que ese cuentan historia con laminas. Hicimos un poco reorganización de la biblioteca. Ser coordinadora de la biblioteca te hizo conocer muchos libros. Muchos títulos, entonces cuando íbamos al seminario luego te ponías con compañeras que igual llevan más años en la educación y controlaban de títulos, de autores, de Cuentacuentos, de todo eso”.

P 13: Entrevista (13:15): “Hay veces que el resto lo tengo aquí en casa, tengo libros de estos de...Por ejemplo estos días les he llevado al aula el cuento El monstruo de colores porque estoy trabajando las emociones con ellos y estoy haciendo un proyecto con ese cuento, es muy majico y así de momento, yo creo que este curso no he llevado nada más, ningún cuento más”.

Mientras que las tres maestras con formación académica literaria **expresan su incomprensión ante las reacciones de los compañeros** al querer defender el disfrute de la lectura y al separarse de la obligatoriedad de las lecturas escolares, tal y como indican estas afirmaciones:

P 1: Entrevista (1:60): “- *¿Quieres añadir algo mas?*, - No, que a veces con todo esto que contado es difícil encontrar compañeros que estén en tu misma línea entonces tienes dos opciones: o sentirte solo o tener las cosas muy claras.

P 3: Entrevista (3:44): “que no puedes estar tienes que hacer esto y tienes que hacer este comentario, no. No, fichas no trabajo ya ves y bueno, de hecho me ha costado algún problema así con mis amigas y mis compañeras que dicen a veces que soy un poco radical, que no hago fichas de libros, este tipo de cosas pero bueno, ya está, es lo que hay. Pero, y creo luego que la manera fundamental, yo creo, mejor de más así es la de Conversaciones, pues que son las cuatro preguntas de Chambers, que no hace falta ya que te las diga”.

P 3: Entrevista (3:70): “Luego creo que parece de literatura todo el mundo sabe, ¿sabes? Y te dicen: “bah, porque hagas un texto con preguntas no pasa nada, que eres muy radical” estoy un poco traumatizada con el tema este pero si que es verdad, ¿sabes? Que parece que de literatura todo el mundo sabe, porque todo el mundo sabe leer, chica, pues coges un libro y lo lees que tampoco...”.

P 15: Entrevista (15:38): “Veo que es importante los compañeros, a veces son los que te ofrecen un título, te ofrecen una formación. A lo mejor si no hubiera tenido esos compañeros no hubiera tenido esto.- *Y como te sientes con el resto de compañeros que no tienen formación en LIJ, a ti te contagiaron*, - Que se pierden mucho, a mi si me contagié pero veo que a todo el mundo no se le contagia y da un poco de rabia porque tú tienes eso tan claro, ves que se lo pierden ellos y se lo pierden los niños. Lo que pasa que ahora tengo suerte, que la compañera de infantil trabajamos más o menos en la misma línea y la del ciclo superior no pero con la de infantil si que llevamos un trabajo bastante común, lo que pasa que si que es verdad que luego cuando llegan al tercer ciclo, pues algunos que se han enganchado mas, aunque por parte de la profesora no tanta importancia, continúan pero si que otros a los mejor no se había enganchado tanto, al ya no trabajarse de esta manera implícita, creo que dejan, todo hay que decirlo, bastante lo cual si que te da un poco de tristeza”.

Esta **incomprensión también se refleja en las opiniones de las familias de sus alumnos** que, en ocasiones, ven necesario que la escuela obligue a leer a sus hijos,

P 3: Entrevista (3:40): “No trabajo el libro, además el año pasado que era el primero que llevaba Primaria, me vino una madre y me dijo,- *¿no le vas a mandar una ficha el libro para el fin de semana?*, - No”.

Sin embargo, el niño que esté motivado y en casa le ofrezcan lecturas tendrá mas posibilidades de leer, de ahí la **importancia de tener acceso al libro como objeto**, puesto

que, en palabras de (Bonnafé, 2008: 83): “dar a ver y a escuchar un relato a un niño es una experiencia que le procura tanta alegría y excitación afectiva e intelectual como el descubrimiento de su propia imagen en el espejo”. Como ejemplo, la siguiente cita por parte de una maestra con formación académica literaria sobre la necesidad de tener presentes los libros en el aula:

P 1: Entrevista (1:28): “Eso es. Y lo primero que hice el primer día fue, claro, los tengo que llevar de mi casa, mis libros, son mis tesoros y así se lo digo a mi grupo, ¿no? porque considero que es muy importante que tenga acceso a ellos pero no porque tengan acceso sino porque ahí está todo, o yo creo que está todo”.

Cabe señalar que existen algunos **títulos que se repiten** por parte de las cuatro maestras sin formación académica literaria citando los libros agrupados por editoriales, no obstante, las tres maestras con la titulación académica coinciden en **títulos a partir de la mención de sus autores**.

P 3: Entrevista (3:21): “De Oliver Jeffers también les hemos leído el de *Arriba y abajo*, *Perdido y encontrado*, *Quiero mi alce*, no recuerdo, yo creo que alguno más, ¡ah! el de *El increíble niño come libros*”.

P 5: Entrevista (5:13): “Empecé con el de *A qué sabe la luna*, para mi ese es muy bonito y también empecé con el de *Cuentos silenciosos*”.

P 7: Entrevista (7:13): “Pues desde *La casa de Tomasa*, que acabo de ver, *Pequeño azul y pequeño amarillo*, *El monstruo rosa*, *La cebra Camila*, *El pez arco iris*, *A qué sabe la luna*, *Elmer*”.

P 9: Entrevista (9:13): “*A qué sabe la luna* que es el primero que conocí, ahora mismo no...tengo la imagen, eh, tengo la imagen, tengo la ilustración”.

P 13: Entrevista (13:29): “*A qué sabe la luna*, el de Cuanto te quiero, mamá (*Adivina cuánto te quiero*) los conejitos estos que son muy monos. También el de los puntitos...este, como se llama...*Un, dos, tres*, estos puntos que los tocas, hay un punto azul, otro azul, otro... (Un libro)”.

En cuanto a la familia de categorías **Experiencia lectora**, (libros clave, personas clave y reflexión libro-identidad) se interpreta que la experiencia de las informantes, en cierta medida, interviene en los criterios de selección que aplican en los libros y actividades que realizan a partir del libro en sus aulas poniendo de manifiesto que **el bagaje lector y los gustos personales de los mediadores repercuten en su práctica docente** en cuanto a la educación literaria. Cabe destacar la importancia del hecho de que los mediadores sean lectores, tal y como indican las palabras de Tabernero (2005: 53): “sólo seremos capaces de ser lectores si creemos en la verdad de lo que postulamos y transmitimos con entusiasmo puesto, que sólo “contagiaremos” aquello que de verdad sentimos”. Por lo tanto, las siguientes declaraciones se consideran significativas:

P 3: Entrevista (3:75): “Luego he descubierto también a través de la autobiografía lectora que soy la perfecta hermana pequeña porque como mi hermano leía pues yo también tenía que leer y probablemente si mi hermano no hubiese sido lector pues ni a lo mejor yo tampoco lo sería”.

P 15: Entrevista (15:41): Eso es lo que veo, son como dos vertientes, que con mi madre y mi tía es como la lectura placentera y en colegio era un poco que las lecturas no eran muy motivantes o las actividades que no hacían, entonces veo que a mí como por otro lado si que me había enganchado a la lectura y a lo mejor si que disfrutaba pues he intentado trabajarla de forma pues mucho mas motivante y más dirigida al disfrute”.

Dos de las mediadoras sin formación titulada muestran interés por las **ilustraciones y quizás influya en su elección de libros**, incluso la afición al dibujo y fotografía se unen a la hora de elegir los libros, mostrando sus preferencias, articulando arte y literatura:

P 7: Entrevista (7:52): “Yo creo que si que tiene, en parte, se refleja un poco. Eran muy prácticos también, había que leerlos pero era de ahora pon un...y me gusta mucho la plástica y me gustan mucho los cuentos que tengan ilustración”.

P 7: Entrevista (7:55): “De los cuentos, totalmente. De hecho es tan importante que hay libros, hay cuentos que no te los compras según como está la ilustración. El otro día por ejemplo en las fiestas, en un puesto, había un montón de títulos pues uno me recomendó el del puesto que lo había escrito una que iba a firmar libros, y lo vi así por encima y la historia era muy bonita pero la ilustración no me llamó excesivamente, yo pensando en contárselo a los peques y sin embargo, otro que la historia también me motivaba pues la ilustración era chinísima y lo cogí, y lo compré”.

Del mismo modo, **ambos grupos de informantes declaran el rechazo a llevar al aula aquellas prácticas con matiz de obligatoriedad** por lo que supuso para ellas:

P 3: Entrevista (3:79): “Bueno, me acuerdo pero esos eran en casa: *La bruja Mon*, La bruja a rayas, están en casa. Me acuerdo de un que nos hicieron leer que era un peñazo brutal pero además me acuerdo que los leíamos en grupo, en vos alta en clase. Entonces era, la hora de la lectura, entonces todos con el librico, que teníamos cada dos, porque la mitad de clase compraba un libro, la otra mitad, otro y entonces leíamos los dos, “venga, ahora lee tú” y cada uno leíamos un párrafo...es infumable, o sea no me apetece leer ahora, todavía aguantar a este que no me gusta como lee y luego es que el libro tampoco me gustó, que no me acuerdo cual era, ¿eh?”.

P 3: Entrevista (3:57): “Claro, es escuchan, hablan entonces también tienes tu un comentario de texto, unas preguntas pues ellos al final hacen lo que tu les dices que hagan pero no llegan a ser libres, yo creo que las Conversaciones es lo que favorece, ellos al final...”.

P 5: Entrevista (5:44): “Eso no. pero así cuentos, que de pequeña me contaban un cuento de quedarme con la boca abierta, pues no. A lo mejor los he tenido que contar yo. A lo mejor hago lo que anhelo. -Ah, *haces lo que a ti no te hicieron.*, -Exactamente., - *Lo que tú necesitabas*, -Exacto, muchas veces cuando hago cosas digo, esto me hubiera gustado que me lo hubieran hecho, ¿sabes?”.

Por último, las siguientes declaraciones indican la **relación que todas las mediadoras- maestras establecen entre lo vivido en su infancia, en torno a la literatura, con lo llevado a cabo en sus aulas:**

P 5: Entrevista (5:35): “Exactamente y yo creo que las maestras, yo no se, hasta que no fui maestra no me di cuenta de la importancia que tenían los cuentos en mi vida pero que somos como extraños los docentes a la hora de los cuentos, ¿vale? Somos muy extraños porque yo tengo que hacer un regalo, regalo un cuento, es que a nadie se le pasa por la cabeza”.

P 7: Entrevista (7:47): “- Tú, ¿cuentas historias a tus alumnos?, inventadas, y ¿creas?, - Si, me invento mucho. - *Eso es a lo que me refiero, esto que reflejas, si que hay cosas que reflejas en tu aula porque a lo largo de la vida los libros y las personas importantes de tu vida han ido construyendo tu identidad y al fin y al cabo...*- De hecho, invento historias para cualquier cosa, por ejemplo, para la hora de coger el lápiz bien, me invento una historia de un pajarito de no se qué, me invento un cuento para eso, me invento historias.

P 13: Entrevista (13:49): “- *Tú crees que hay algo de eso que se refleja en tu aula, Crees que obligas, alguna vez, a algún alumno a leer cuando no quiere,* - Si, perfectamente, lo que pasa, ahora es cuando. No es leer sino a lo mejor pueden mirar imágenes perfectamente, claro, es que tampoco es obligación de leer, sino que hay momento en los que si me gusta que estén, un ratito de leer, que todos dediquen eso.

P 4: Vida lectora (4:19): “Tanto la literatura oral como la escrita han contribuido a que sea la persona que soy en la actualidad, aunque muchas veces de manera inconsciente. Casi todos los libros que de verdad han contribuido a construirme han sido elecciones propias. Eso me lleva a pensar en el papel que la escuela ha jugado tanto en el fomento de mi gusto por la lectura como en la formación de mi identidad desde la literatura infantil. ¿Sería ahora lectora si no fuera por mi hermano? Esto me lleva a plantearme de nuevo la importancia de la labor de los mediadores (maestros, bibliotecarios...) y su formación”.

7. Conclusión

A la vista del análisis y la discusión de los resultados se podría concluir que **el primer objetivo de la investigación** se cumple ya que se ha indagado en la formación del profesorado en activo resultando insuficiente en la fundamentación de los criterios de selección de la lectura literaria y se confirma el presupuesto de partida. La formación que recibe el mediador-maestro tiene influencia en el desarrollo de su competencia literaria, necesaria para poder aplicar criterios de selección en las lecturas que llevan a cabo en la escuela, de tal modo que estas lecturas sean las que formen lectores competentes en las aulas de ahí la importancia del discurso literario. Por tanto, si se trata de formar lectores capaces de construir el significado del texto, es decir, formar para disfrutar y apreciar la obra literaria, es necesario que el mediador-maestro reciba una formación literaria específica para comprender el discurso literario y llevarlo al aula, como indica la siguiente afirmación de Mendoza (2004): “una formación literaria en la que los textos no sean el eje mediador, no será posible que el aprendiz- lector establezca identificaciones, ni aproximaciones de recepción literaria, que serían las claves para su formación literaria” (Mendoza, 2004: 62).

En referencia a los resultados de las entrevistas de las **tres maestras con formación académica literaria** se podría decir que han adquirido mayores estrategias para reflexionar sobre los libros, su tratamiento y la calidad literaria de los mismos, por tanto se acercan el enfoque comunicativo de la educación literaria sostenido en el marco teórico de la investigación. No obstante, estas maestras podía decirse que siguen en formación debido al fenómeno de la intertextualidad, donde la posibilidad de ofrecer a sus alumnos mayor número de libros les lleva a seleccionar textos que atraen y motivan a los lectores tanto por la temática como por las conexiones con otras obras. Del mismo modo, de su práctica docente se deriva un enriquecimiento de su concepto de lectura reforzando su idea del disfrute de la lectura, por ejemplo otorgándole importancia a los elementos en torno al libro como soporte, es decir, al paratexto. Por lo tanto, las tres maestras con formación académica literaria aplican **criterios de selección de libros más estables** y en consecuencia, una comprensión mayor del corpus literario gracias al conocimiento de los autores, ilustradores, etc.

A partir de los resultados de las entrevistas de las **cuatro maestras sin formación académica literaria** se podría decir que la ausencia de una formación sólida en los mediadores-maestros conduce a una insatisfacción sobre cómo introducir LIJ en sus aulas,

poniendo de manifiesto la ausencia de espacios y tiempos, para el diálogo y la reflexión de la lectura, entre los mediadores. No obstante, las cuatro maestras sin formación académica literaria **conocen los aspectos que rodean al libro pero a través de intuiciones**, lo que evidencia una mayor dificultad a la hora de poner nombre a lo que realizan en sus aulas. De ahí la importancia de que los mediadores-maestros conozcan otros **enfoques para acercarse al discurso literario y alejarse de la función educativa que reciben los textos en las escuelas**. En definitiva, un modo de aprender, de manera conjunta, a disfrutar de la literatura que deja atrás ciertas prácticas escolares como se refleja en la siguiente afirmación: “los maestros tienden a enseñar de la misma manera que se les enseñó a ellos y a enseñar los mismos libros que ellos leyeron durante sus cursos” (Chambers, 2008: 174).

Ambos grupos de maestras señalan la importancia de los compañeros en su relación con los libros y la lectura literaria, esto pone de manifiesto la **importancia de tener acceso al libro como objeto** en las escuelas, como señala (Bonnafé, 2009: 83): “dar a ver y a escuchar un relato a un niño es una experiencia que le procura tanta alegría y excitación afectiva e intelectual como el descubrimiento de su propia imagen en el espejo”. Así pues, a partir del análisis del discurso de las informantes se derivan diferencias en la selección del corpus literario que ofrecen a sus alumnos, evidenciando que aquellas mediadoras-maestras con formación literaria ofertan libros con mayor calidad literaria basándose más en el contenido de los textos y en los autores que en otras cuestiones de impacto mediático como las que procuran algunas editoriales.

A través de los instrumentos de recogida de datos, entrevistas en profundidad e historias de vida lectora, se concluye que aquellas maestras, en este caso **tres de las siete informantes, que poseen titulación académica literaria han adquirido mayores estrategias para reflexionar sobre los libros, su tratamiento y la calidad literaria de los mismos**, esta formación específica sobre LIJ ha permitido que estas docentes comprendan y se acerquen al modelo de enseñanza que define Mendoza (2004) que pretende la concreción de un enfoque, el cual trata de facilitar el logro de una deseable educación literaria, es decir, formar individuos capaces de disfrutar de la recepción.

Por lo tanto la formación literaria es relevante en la fundamentación de los criterios de selección de la lectura literaria, confirmando el cumplimiento del primer objetivo de investigación. Del mismo modo, se cumple **el segundo objetivo de esta investigación** ya que se ha tratado de averiguar si la experiencia lectora del mediador interviene en los criterios de selección de los libros que muestran a sus alumnos en la medida en que,

en ocasiones, las maestras seleccionan unos libros u otros en función de lo que han experimentado con anterioridad. Del análisis del discurso de las informantes se interpreta que la experiencia lectora influye en los libros y actividades a partir del libro que llevan a cabo en sus aulas evidenciando que el bagaje lector y los gustos personales de los mediadores-maestros repercutan en su práctica docente en cuanto a la educación literaria y en la medida en que éstos sean lectores serán capaces de transmitir, tal y como afirma Tabernero (2005: 53): “sólo seremos capaces de ser lectores si creemos en la verdad de lo que postulamos y transmitimos con entusiasmo puesto, que sólo “contagiaremos” aquello que de verdad sentimos”.

Por consiguiente, la formación literaria conduce a saber interpretar y comprender el discurso literario pero teniendo en cuenta que en él interviene la experiencia lectora del mediador-maestro. En cierta medida, en el caso de todas las informantes, **su experiencia lectora y sus preferencias personales repercuten en su práctica docente** y gracias a la realización de las historias de vida lectora se ha reflexionado sobre las razones, personas y momentos relacionados con la propia actividad lectora y quizás ayude a encontrar los motivos por los que nos alejamos o acercamos a unos libros u otros. De ahí la necesidad, como recomienda Petit (2001) a estudiantes, docentes, bibliotecarios e investigadores de reflexionar sobre las razones personas y momentos relacionados con la propia actividad lectora ayudando a encontrar los motivos por los que nos alejamos o acercamos a unos libros u otros. Así pues, se trata de un ejercicio de reflexión interesante a realizar por los mediadores-maestros, que acompañando a su práctica docente, proporciona espacios y tiempos donde conocer la experiencia lectora, aumentando la presencia de la literatura infantil y juvenil en las aulas y potenciando la reflexión en la selección de los libros que llevan a las aulas.

Ambos grupos de informantes declaran sus preferencias por la lectura e incluso aquellas que muestran interés por el dibujo y la fotografía seleccionan los libros a partir de las ilustraciones, evidenciando que los gustos personales intervienen en la selección de libros que llevan a cabo en sus aulas. Así como, todas las informantes se alejan de aquellas **prácticas con matiz de obligatoriedad** por lo que supuso para ellas este tipo de prácticas en su relación con los libros, independientemente de la formación académica literaria de las maestras-mediadoras. A pesar de considerar que la formación académica literaria es relevante en la fundamentación de los criterios de selección de la lectura literaria, la experiencia lectora interviene en dicha selección en cuanto a la relación que se establece entre lo vivido en torno a la literatura con lo llevado a cabo en sus aulas.

8. Nuevas vías de investigación

Delimitado el problema de investigación, una vez definidos los constructos del problema a investigar y el marco teórico donde está inmerso, y a partir de la metodología cualitativa llevada a cabo en este estudio, surgen nuevas vías de investigación como resultado del análisis y discusión de los datos recogidos.

A lo largo de esta investigación queda reflejada la importancia de la presencia de la literatura infantil y juvenil (LIJ) en la universidad para formar mediadores-maestros cualificados en el manejo del discurso literario, siguiendo la línea de la investigación de Tabernero (20013) que analiza al lector literario en los Grados de Maestro, se plantea interesante abrir una vía de investigación que **compare los anteriores planes de estudios de Magisterio con los actuales Grados**.

Así mismo, bajo este concepto formativo, de las declaraciones de las informantes se derivan protestas **sobre los cursos y seminarios llevados a cabo en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria**, tanto por su duración como su contenido. Estas maestras ponen de manifiesto la ausencia de espacios y tiempos, para el diálogo y la reflexión de la lectura entre los docentes, por tanto resulta interesante ahondar en este aspecto realizando una nueva investigación donde se analicen las opiniones y dinámicas de grupo surgidas de este tipo de formación sobre LIJ así como indagar en el **estudio del currículo en referencia al horario destinado a la educación literaria** en las aulas de Educación Infantil y Primaria

En el ámbito de la literatura se habla de **mediadores** para hacer referencia no sólo a los maestros sino a instituciones educativas, padres y **editoriales**, estas últimas son influyentes en los criterios de selección que aplican los mediadores-maestros en las lecturas literarias o no. A la vista de los resultados de esta investigación, donde algunos títulos de libros se repiten por parte de las cuatro maestras sin formación académica literaria, citando los libros agrupados por editoriales, y que las tres maestras con la titulación académica coinciden en títulos a partir de la mención de sus autores se plantea interesante abrir una nueva de investigación que estudie estas concurrencias significativas. Así como otra vía para investigar podría ser el cumplimiento o no de las **expectativas de los mediadores** ante las propuestas de las editoriales.

Destacada la importancia de facilitar y ofrecer a los niños encuentros con los libros, y siguiendo las recomendaciones de Chambers (2007a, 2008), hablar de las lecturas ayuda a los niños a expresarse a cerca de lo que hay en sus vidas, esto le corresponde a los adultos

facilitadores, término que emplea dicho autor para denominar a maestros, libreros, **padres**, escritores y editores. Por consiguiente, se considera interesante abrir una nueva de investigación **en torno a las familias, a la presencia que otorgan a la lectura** tanto en sus casas como a la opinión del tratamiento que las escuelas dan a las lecturas literarias de sus hijos.

Por otro lado, los resultados de esta investigación demuestran que las tres maestras con formación académica literaria llevan a cabo en sus aulas el enfoque comunicativo que propone Chambers (2008) a través de “**conversaciones literarias**” donde mediante el diálogo en la lectura entre el adulto y el niño se aprende, de manera conjunta, a disfrutar de la literatura. Por lo tanto, otra nueva vía de investigación podría ser el estudio de la evolución del desarrollo de la competencia literaria de los alumnos de estas maestras.

Por último, ya que ambos grupos de maestras señalan **la importancia de los compañeros en su relación los libros y la lectura literaria** desde perspectivas muy diferentes, un enfoque más didáctico de la enseñanza de la literatura y la comprensión de un tratamiento más innovador en las aulas, resulta interesante investigar sobre las relaciones que en el día a día se establecen entre los docentes y su manera de trabajar los libros.

9. Referencias

- Álvarez-Álvarez, C y Pascual-Díez, J. (2013). Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria. *Ocnos*, 10, 27-54. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/291>
- Barthes, R. (1977). Introducción al análisis estructural de los relatos. En Silvia Niccolini (comp.), *El análisis estructural* (pp. 65-118). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Barcelona: Aprendizaje Visor.
- Bonnafé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. México: Océano.
- Carranza, M. (2007), “Algunas ideas sobre la selección de textos literarios”. *Imaginaria*. n° 202. Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm>
- Chambers, A. (2007). *Dime*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2008). *Conversaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2009) Entre la normalidad y el desinterés: los hábitos lectores de los adolescentes. En: T. Colomer (coord). *Lecturas adolescentes* (pp.19-58).Barcelona: Graó.
- Dueñas, J. D., Tabernero, R.; Calvo V. y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos*, 11, 21-43. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/390>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Goldin, D. (2006). *Los días y los libros: divulgaciones sobre la hospitalidad de la lectura*. Paidós Ibérica.
- Granado, C y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, 11, 93-112. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/441>

- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lluch, G y Chaparro, J. (2007). La evaluación de los libros para niños y jóvenes. Una investigación sobre la experiencia de FUNDALECTURA. *Ocnos*, 3, 103-119.
- Macmillan, J y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores o no) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/227>
- Patte, G. (2008). *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2008). *Una infancia en el país de los libros*. Barcelona. Océano.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona. Océano.
- Sanjuán, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Sarland, C. (2003). *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tabernero, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar: el discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Tabernero, R. (2013). El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir. *Lenguaje y textos. Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 38, 47-55.
- Salinas, P. (2012). *El defensor*. Madrid: Alianza Editorial.

Webgrafía

- Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE): <http://www.educacion.gob.es/inee>

ANEXOS